

Trabajo Fin de Grado

Teatro de Papel: análisis de respuestas lectoras con
un grupo de Tercero de Educación Infantil.

Autora

Laura Egea Irigaray

Directora

Marta Sampériz Hernández

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Año 2017-2018

Índice

1.	Introducción y justificación	4
2.	Presupuestos de partida, preguntas y objetivos.....	5
3.	Diseño de investigación	6
4.	Marco teórico	8
4.1	La educación literaria.....	8
4.2	La lectura en voz alta	9
4.3	Enfoque de mediación <i>Dime</i> de Aidan Chambers	12
4.4	La técnica Kamishibai.....	15
4.5	El álbum ilustrado como género literario.....	17
4.5.1	El álbum sin palabras.....	20
5.	Desarrollo de las sesiones	21
5.1	Introducción	21
5.3.	Sesión 2	26
5.4.	Sesión 3	27
5. 5.	Sesión 4	29
6.	Análisis de los resultados.....	30
6.1	Análisis de las respuestas lectoras.....	30
6.2	Análisis de los objetivos propuestos	37
7.	Limitaciones en la investigación.....	39
8.	Posibles líneas de investigación.....	40
9.	Referencias bibliográficas.....	42
10.	Anexos	45

Teatro de papel: Análisis de respuestas lectoras en un grupo de tercero de educación infantil

Paper Theater: Analysis of reading responses in a third children's group of Infant education.

- Elaborado por Laura Egea Irigaray
- Dirigido por Marta Sampériz Hernández
- Presentado para su defensa en la convocatoria de junio del año 2018
- Número de palabras (sin incluir anexos): 13.174

Resumen

Este trabajo de investigación surge del deseo de implementar una propuesta literaria en el aula de Educación Infantil para desarrollar el gusto y el placer por la lectura, favoreciendo la creación de hábitos lectores. Para ello se ha utilizado la técnica japonesa Kamishibai, denominada Teatro de Papel, como recurso didáctico para acercar la lectura literaria a los primeros lectores. Esta técnica que está compuesta por una serie de láminas que contienen texto e ilustración se complementa con la utilización del enfoque de mediación *Dime* de Aidan Chambers (2007) para generar conversaciones literarias en el aula. La finalidad de combinar esta técnica con este enfoque de mediación parte de la necesidad de crear ambientes literarios que fomenten el gusto por la lectura y la adquisición de hábitos lectores. La metodología de investigación educativa utilizada en este estudio es de corte cualitativo mediante la utilización de un diseño de investigación acción. La propuesta de intervención se ha llevado a cabo con un grupo de tercero de educación infantil mediante la lectura en voz alta y conversaciones literarias durante varias sesiones. Posteriormente, se han analizado los datos recogidos de las respuestas lectoras para obtener unas conclusiones en relación a los objetivos propuestos.

Palabras clave

Técnica Kamishibai, lectura en voz alta, enfoque de mediación, conversaciones literarias, respuestas lectoras y hábitos lectores.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Vivimos en una sociedad en la que los niños¹ se desarrollan en un contexto social que está inmerso en el consumo y que tienen necesidades cada vez más materiales que carecen de pocos momentos destinados a la realización de actividades literarias estimulantes. Después de mi experiencia como alumna de prácticas en una escuela, he podido observar la falta de espacios literarios dedicados a la lectura, y, consecuentemente la falta de momentos destinados a dicha actividad en las aulas. Esta realidad está generando la falta de motivación hacia la lectura por gusto, y, al desarrollo del pensamiento crítico y la creación de hábitos lectores desde edades tempranas.

A diario comprobamos la indiferencia y el rechazo sistemático de miles de escolares que se resisten a leer sencillamente porque no les gusta y que son incapaces de descubrir algo positivo en el mensaje que puede transmitirle un libro. Pocos niños y jóvenes leen por placer para gozar del mundo maravilloso de los libros. Si lo hacen es sencillamente por obligación (Selfa, Balça y Costa, 2017, p. 10)

Como consecuencia existe también un insuficiente desarrollo de la creatividad y la imaginación; por este motivo proponemos en este trabajo de investigación la atención sobre la creación de espacios literarios y la lectura como fuentes potenciadoras de estos aspectos, ya que, en las instituciones educativas encontramos mucha apatía y una actitud de desánimo hacia la lectura. Tal y como afirma Tejerina:

La lectura desarrolla la creatividad y cultiva la inteligencia, estimula la imaginación, despierta y fomenta la sensibilidad, provoca la reflexión y favorece la capacidad crítica... Ofrece, en fin, la posibilidad de un enriquecimiento personal constante y es un factor clave en el éxito de los estudios. (citado en Selfa, Boça y Costa, 2017, pp. 9-10)

Al observar durante las prácticas realizadas la falta de experiencias literarias creadas en las aulas realizamos esta investigación con la intención de fomentar hábitos lectores que lleven al alumnado a experimentar momentos de calma, desarrollando su creatividad y potenciando sus capacidades. Dicha investigación va encaminada a presentar a los niños la técnica Kamishibai para facilitar una educación literaria que posibilite experiencias positivas y ayuden a aumentar la afición o el gusto por la lectura desde edades

¹ Término masculino utilizado para aludir al género masculino y al género femenino.

tempranas. Esta técnica centra su atención en las ilustraciones y la lectura en voz alta, para potenciar en el alumnado el gusto por la lectura. Pretendemos mostrar que la lectura en voz alta es una estrategia para motivar a los niños a leer y de esta manera tal vez favorecer la adquisición de hábitos lectores.

Presentamos también el enfoque de mediación de Aidan Chambers denominado “conversaciones literarias” de su obra *Dime* (2007) porque combina la lectura en voz alta, el discurso literario y permite una lectura compartida que favorece la creación de hábitos lectores y el gusto por la lectura. Es importante proporcionar un enfoque que permita favorecer la creación de hábitos lectores en las aulas y que promueva el gusto por la lectura.

2. PRESUPUESTOS DE PARTIDA, PREGUNTAS Y OBJETIVOS.

Con el objetivo de fomentar la lectura, la catedrática colombiana Patricia Calonge ofrece una reflexión profunda acerca del valor, la necesidad y el significado de leerles a los más pequeños “La lectura en voz alta es una experiencia colectiva de aproximación a los libros que, realizada con regularidad y dentro de ciertas condiciones, puede generar relaciones significativas y gratificantes con la lectura y los libros” (Calonge, 2017, p. 30)

Por lo tanto, es importante leer en voz alta, para potenciar el gusto y el placer por la lectura. La utilización de la técnica Kamishibai junto con el enfoque de mediación de Aidan Chambers (2007), pueden favorecer experiencias literarias y crear ambientes literarios.

1. Presupuestos de partida

- a. Consideramos que la técnica Kamishibai fomenta la lectura en voz alta, el placer y gusto por la lectura literaria, generando así la creación de hábitos lectores.
- b. Comprendemos que el enfoque *Dime* de Aidan Chambers favorece, mediante la lectura en voz alta y las conversaciones, la adquisición del gusto por la lectura de forma compartida en el aula.

2. Preguntas

- a. ¿Podemos considerar que la técnica Kamishibai fomenta la lectura en voz alta, el placer y el gusto por la lectura literaria, generando la creación de hábitos lectores?
- b. ¿Se puede afirmar que el enfoque *Dime* de Aidan Chambers favorece, mediante la lectura en voz alta y las conversaciones, la adquisición del gusto por la lectura de forma compartida en el aula?

3. Objetivos

- a. Observar si la técnica Kamishibai fomenta la lectura en voz alta, el placer y el gusto por la lectura literaria, generando la creación de hábitos lectores.
- b. Analizar si el enfoque *Dime* de Aidan Chambers favorece, mediante la lectura en voz alta y las conversaciones, la adquisición del gusto por la lectura de forma compartida en el aula.

3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio de investigación educativa es de corte cualitativo. “La investigación interactiva cualitativa es el sondeo con el que los investigadores recopilan los datos en situaciones reales por interacción con personas seleccionadas en su propio entorno” (McMillan y Shumacher, 2005, p. 400)

Este diseño de investigación-acción se caracteriza por recoger información basada en la observación de comportamientos y respuestas para, posteriormente, interpretar significados.

La investigación cualitativa se ocupa... de entender el fenómeno social desde la perspectiva de los participantes. El entendimiento se adquiere analizando los muchos contextos de los participantes y mediante la exposición de los significados... sobre estas situaciones y acontecimientos... Por ejemplo, el aprendizaje de la lectura tiene lugar en el contexto de las escuelas, de las familias y en otras situaciones, e implica historias

personales e interpersonales. Todo esto influye en el proceso de aprendizaje y el significado para un niño de lo que lee. (McMillan y Shumacher, 2005, p. 401)

Dicha investigación ha sido llevada a cabo en el colegio CRA² *Cinca Cinqueta*, con el objetivo de analizar los ambientes literarios, los hábitos lectores creados en el aula y las respuestas lectoras de los alumnos. Los datos fueron analizados a través de las respuestas de los niños durante las diferentes sesiones, en las cuales se presenta la técnica Kamishibai y el enfoque de mediación *Dime* de Aidan Chambers (2007) basado en el discurso literario.

En esta investigación se ha utilizado una estrategia cualitativa descrita como “técnicas que sirven para recoger muestras y datos” (McMillan y Shumacher, 2005, p. 441) y unos instrumentos concretos para la recogida de datos.

Los métodos de investigación (a veces llamados “metodología”) son las formas en que se recogen y analizan los datos. Estos métodos han sido desarrollados para adquirir conocimiento mediante procedimientos válidos y fiables. La recogida de datos puede hacerse con técnicas de mediación, entrevistas y observaciones o documentos. (McMillan y Schumacher, 2005, p. 12)

Una técnica utilizada ha sido la “observación participante” descrita por McMillan y Shumacher como “la técnica del investigador que le permite observar directamente y tomar notas sin interacciones” (2005, p. 450).

Para recoger los datos, utilizamos el diario de campo de la investigadora, el cual proporciona una información detallada, explícita, válida y fiable, información recogida tras la sesión de lectura del Kamishibai. Dicho diario de campo ha sido redactado teniendo en cuenta el día en que se ha llevado a cabo cada una de las sesiones y la duración de las mismas. Otro instrumento que hemos utilizado son las grabaciones de audio ya que “la grabación en cinta... garantiza la integridad de la intervención verbal y proporciona material para la fiabilidad” (McMillan y Shumacher, 2005, p. 465).

² Colegio Rural Agrupado

4. MARCO TEÓRICO

El marco teórico se ha articulado en torno a cuatro ejes fundamentales que conforman la utilización de la técnica Kamishibai y el enfoque de mediación de Aidan Chambers (2007).

4.1 La educación literaria

En las últimas décadas la concepción de una enseñanza de la literatura ha sido reemplazada por la de una educación literaria, tal y como afirma Teresa Colomer.

El modelo tradicional de enseñanza de la literatura en la escuela se halla sumido en una situación de crisis profunda... La superación de esta etapa debe provenir de la reflexión educativa sobre los progresos... del análisis y valoración de los avances ya producidos...en la práctica escolar y de la integración de todos estos elementos en un nuevo marco teórico...Este nuevo marco deberá reemplazar definitivamente la concepción de una enseñanza de la literatura por la de una educación literaria. (Colomer, 1991, pp. 21-22)

Colomer define esta nueva concepción de educación literaria como:

La adquisición de una competencia lectora específica que requiere del reconocimiento de una determinada conformación lingüística y del conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y este equipo de texto en el acto concreto de su lectura. (1991, p. 22)

Por todo ello, con el reemplazamiento de un término por otro, hay un cambio de modelo y de concepción.

Felipe Zayas entiende la enseñanza de la literatura como “la transmisión de conocimientos sobre un conjunto de autores y obras considerados como un patrimonio nacional y, junto a ello, el adiestramiento en determinados métodos de análisis y comentario de textos.” (2011, p. 32)

La finalidad de la enseñanza de la literatura es transmitir conocimientos sobre historia literaria, sin embargo, la educación literaria tiene la finalidad de formar lectores competentes y entiende que dicha expresión se refiere a “la enseñanza y al aprendizaje

de la habilidades y destrezas necesarias para leer de forma competente los textos literarios” (Zayas, 2011, p. 32)

Por lo tanto, la educación literaria implica “ayudar a los alumnos a descubrir la lectura como experiencia satisfactoria, enseñar a construir el sentido del texto y enseñar a familiarizarse con las particularidades discursivas, textuales y lingüísticas de las obras literarias” (Zayas, 2011, pp. 9-10)

Estos tres componentes de la educación literaria son solidarios: experimentar la lectura como una actividad placentera inclinará, sin duda, al alumnado a aprender cosas que le ayuden a entender mejor cuando lee. Y, al contrario, sin estos saberes no se está en condiciones de disfrutar plenamente de la lectura ni de ampliar y diversificar las experiencias como lector. (Zayas, 2011, p. 10)

Hay que aportar a los niños experiencias literarias placenteras a través de las clases de literatura y crear ambientes en los que estas experiencias sean factibles, y, por ello, como afirma Felipe Zayas “la clase de literatura ha de ser concebida como un contexto de aprendizaje, donde el profesorado ha de planificar las actividades de acuerdo con las metas ...y los alumnos y alumnas han de seguir las pautas de esta planificación” (2011, p. 10)

De manera que, el objetivo de la educación literaria y la responsabilidad de la escuela es “proporcionar los recursos necesarios para que los alumnos se conviertan en lectores autónomos” (Zayas, 2011, p. 10)

4.2 La lectura en voz alta

La lectura es una actividad que contribuye a fomentar las capacidades de aprendizaje del niño, a su desarrollo cognitivo, social, afectivo, emocional y personal. Para Chambers (2007) “La lectura es un medio para pensar”. Es una forma de introducirnos en un mundo mágico lleno de posibilidades. Es importante leer durante la infancia, ya sea en la etapa de aprendizaje de la lectura o cuando el niño ya es autónomo y puede leer solo.

La lectura es la llave que da acceso al conocimiento, sin embargo, casi todas las veces se lee de forma silenciosa y autónoma, y no practicamos la lectura en voz alta. Tal y

como afirma Aidan Chambers “leer en voz alta a los niños es esencial para ayudarlos a convertirse en lectores” (2007, p. 77)

“Una de las actividades que más se recomienda en el campo del desarrollo de la lectura, por los beneficios que aporta, es aquella que hace un adulto en voz alta” (Bibliotecas escolares CRA, 2013, p. 7).

El procedimiento más eficaz para transmitir a los niños las competencias que les posibilitarán en un futuro ser buenos lectores, es la lectura en voz alta, sobre todo en la etapa de infantil porque también “al escuchar, los niños practican habilidades del pensamiento tan importantes como predecir, analizar, relacionar e inferir” (Bibliotecas escolares CRA, 2013, p. 10).

Idealmente, todos los niños deberían escuchar cada día algo de literatura leída en voz alta. Ciertamente, ninguna maestra podría ser considerada competente si no garantiza que esto suceda con los niños a su cargo. Puede que ella misma no les lea en voz alta cada día, pero entonces debe asegurarse de que alguien lo haga. (Chambers, 2007, p. 77)

Aidan Chambers en su libro *El ambiente de la lectura*, nos habla de la importancia de la lectura en voz alta y afirma que “no es fácil leer nosotros mismos lo que antes no hemos oído decir” (2007, p. 75).

Mientras escuchan los relatos de un libro, los alumnos conocen obras que de otra forma les sería difícil o que, posiblemente no elegirían. “Escuchar lo que aún no podemos leer solos nos pone ante textos que tal vez queramos abordar” (Chambers, 2007, p. 80). Es un excelente camino para descubrir la literatura.

Al escuchar historias, llegamos a poseer textos que quizá nunca podríamos alcanzar de otra manera. Dentro de nuestra comunidad, somos más iguales como oyentes de lo que nunca podríamos ser como lectores. Una de las cosas que logra la maestra al prestar su conciencia como lectora en voz alta de textos que los estudiantes aun no pueden hacer suyos de otra manera, es hacer accesible la experiencia de lo “muy difícil”. Esto, en si mismo, hace que la lectura en voz alta sea esencial. (Chambers, 2007, pp. 80-81)

La lectura en voz alta aporta valiosos beneficios, tanto para quien lee como para quien escucha. Existen muchas razones por las que expertos en alfabetización y fomento de la lectura aconsejan esta actividad y “una de las principales es que se desarrollan actitudes

positivas hacia la lectura. Al surgir el gusto por escuchar, invitamos también a leer.” (Bibliotecas escolares CRA, 2013, p. 9)

Es a través de la lectura en voz alta cuando comenzamos a familiarizarnos con el lenguaje escrito desde edades tempranas. Existe una asociación entre la letra impresa y la palabra hablada, ya que, “todos nos iniciamos en la literatura impresa a través de los relatos que nos leen en voz alta” (Chambers, 2007, p. 65).

Escuchar libros leídos en voz alta nos prepara para lo que podemos encontrar y para lo que debemos buscar cuando desempeñamos la tarea, más difícil, de leer por nuestra cuenta la letra impresa...Y mientras escuchamos nos vamos acostumbrando al texto, no a la letra impresa en sí...Cuando llega el momento de abordar la letra impresa por nosotros mismos, estamos preparados para aquello que nos comunica. (Chambers, 2007, pp. 77-78).

Para los niños es importante la lectura en voz alta ya que los anima a investigar, explorar los libros y a transformarse en lectores por sí mismos. Es también una forma afectiva para ejercitar la imaginación ya que “cuando tus ojos no están ocupados, tu imaginación está libre para volar” (Mendoza, citado en Bibliotecas escolares CRA, 2013, p. 7).

Leer en voz alta despierta en los niños ideas nuevas y conceptos culturales, permitiendo que se desarrolle su curiosidad y su capacidad crítica, así como su mejora en el aprendizaje de nuevo léxico, “investigaciones como las de Mandel y Brittain han demostrado que los niños a los cuales se les lee diariamente logran mejores resultados en las mediciones de vocabulario, comprensión y habilidad decodificadora” (Bibliotecas escolares CRA, 2013, p. 11)

La lectura en voz alta requiere de un adulto facilitador, término definido por Aidan Chambers como “un lector experimentado y de confianza” (2007, p. 23) y afirma que “aprendemos a leer juntándonos con los que saben cómo hacerlo e incorporando gradualmente todas sus habilidades” (2007, p. 75)

“A los niños, jóvenes y adultos, nos une el placer de escuchar una buena lectura en voz alta. Como mediadores de la lectura, es necesario que asumamos este papel, y que nos preparemos a regalarla a quienes nos rodean” (Bibliotecas escolares CRA, 2013, p. 2)

Asimismo, a través de la lectura en voz alta se estrechan vínculos, es un momento de encuentro (Chambers, 2007)

Aquellos que leen juntos sienten que pertenecen a una comunidad... Los niños se sientan cerca unos de otros...Se relajan y se dejan llevar. Al tiempo que escuchan, disfrutan de la seguridad de pertenecer. Después usan palabras, frases, ideas, personajes de la historia en su propia conversación...marcas personales que, para aquellos que compartieron la experiencia, dicen mucho más de lo que otros pueden imaginar. (Chambers, 2007, p. 84)

Leer en voz alta fomenta el gusto por la lectura, estimula la imaginación, facilita el lenguaje y su expresión tanto oral como escrita, ya que también “la escritura es un objeto interesante que merece ser conocido” (Ferreiro, 2002, p. 36)

“Dentro de los objetivos manifiestos en las introducciones de planes, manuales y programas, ...el niño debe lograr “el placer por la lectura” y... debe ser capaz de “expresarse por escrito” (Ferreiro, 2002, p. 32)

Por todo ello, la lectura en voz alta es el mejor camino para crear hábitos lectores en los niños y fomentar el gusto y el placer por la lectura.

Leerles a nuestros alumnos constituye una actividad fundamental en cualquier programa de desarrollo de la lectura... Los agentes formadores del gusto por la lectura tienen en ella una posibilidad enorme de formar lectores. Se sugiere considerar la lectura oral tanto una actividad instructiva como también recreativa... debe reunir el goce y el aprendizaje. (Bibliotecas escolares CRA, 2013, p. 17).

4.3 Enfoque de mediación *Dime* de Aidan Chambers

Es importante proporcionar un enfoque que permita favorecer la creación de hábitos lectores en las aulas y el gusto por la lectura desde edades tempranas. Hemos seleccionado la propuesta de Aidan Chambers, por combinar la lectura en voz alta y el discurso literario. Pensamos que es una propuesta adecuada para potenciar en los niños el gusto por la lectura, y, por consiguiente, aportar a esa formación un hábito lector, ayudando a los niños a hablar y a escuchar bien los libros que leen.

“Dime” trata de cómo ayudar a los niños a hablar bien sobre los libros que han leído. Y no sólo a hablar bien, sino también a escuchar bien ... “Dime” se complementa con *El*

ambiente de la lectura que se ocupa de cómo los adultos ayudamos a los niños a gozar de los libros, ofreciéndoles contextos y actividades organizadas para estimular a los niños a leer ávida y reflexivamente. (Chambers, 2007, p. 11)

El enfoque *Dime* de Aidan Chambers pretende acercar la lectura a las aulas a través de la conversación literaria, ya que, “vivimos en la era de la conversación” (Chambers, 2007, p. 11).

Chambers pretende que la lectura se convierta en una actividad compartida, en la cual se pueda construir, disfrutar y dar sentido a esa experiencia literaria de forma cooperativa, con la intención de crear el gusto por la lectura y ambientes literarios. Chambers (2007) clasifica tres situaciones compartidas: “compartir el entusiasmo, compartir las dificultades y compartir las conexiones”.

Chambers señala que “el tipo de conversación que bosqueja “Dime” es individual y al mismo tiempo comunitaria y cooperativa, pues cada participante debe escuchar lo que tienen que decir los otros y tomar en cuenta lo que piensan los demás del libro” (2007, p. 30)

Dime de Chambers (2007) es un enfoque que excluye la pregunta “¿Por qué?” puesto que no ofrece ninguna ayuda para empezar a hablar sobre una lectura señalada, es demasiado abierta y extensa para contestarla de una vez.

Es más fácil sacar a los niños de la conversación que hacerlos comenzar a hablar. Una de las palabras que más inhiben la conversación es la pregunta ¿por qué? ... Suena agresiva la pregunta, examinadora. Es una pregunta que abarca todo, demasiada extensa para contestarla a la vez. No ofrece ninguna ayuda. (Chambers, 2007, p. 65)

La palabra que utiliza es “dime” ya que “la maestra realmente quiere saber lo que piensa el lector y que anticipa el diálogo conversacional en vez del interrogatorio” (Chambers, 2007, p. 66)

Otro tipo de pregunta que sugiere Chambers (2007) ya que favorece la reflexión de lo leído es: ¿Cómo lo sabes?, debido a que “un aspecto esencial inherente a la pregunta...es que la maestra debe asegurarse de que los lectores estén regresando al texto y a su experiencia de lectura para que descubran el origen de sus conocimientos” (Chambers, 2007, p. 80)

Este enfoque consiste básicamente en formular cierto tipo de preguntas a partir de las lecturas realizadas, “preguntas básicas, generales y específicas” (Chambers 2007) que favorecen la expresión de pensamientos y sentimientos producidos por la lectura y estimula la creación de lectores críticos y reflexivos.

“Los maestros necesitan un repertorio de preguntas que ayuden a los lectores a hablar de sus lecturas. Y los lectores deben sentirse seguros e importantes cuando cuentan la historia de su lectura” (Chambers, 2007, p. 63)

El enfoque “Dime” no es como el de un libro de texto con un programa mecánico. Su interés no es que los lectores, de cualquier edad, reciban listas de preguntas para que las respondan una tras otras, oralmente o por escrito. La siguiente lista está pensada únicamente para la conveniencia de la maestra y ni siquiera debería ser mostrada a los estudiantes. Sólo se proporciona como una ayuda a la memoria. (Chambers, 2007, pp. 116-117)

Los tres tipos de preguntas que señala Aidan Chambers (2007) y guían las conversaciones literarias son las siguientes:

1. Las preguntas básicas (Qué te ha gustado, qué no te ha gustado, qué te ha desconcertado, a qué te recuerda): “Aprenden que conversar sobre lo que los desconcertó y buscar patrones dentro del texto es lo que más satisfacción les provoca. (Chambers, 2007, p. 111)
2. Las preguntas generales. “Se pueden aplicar a cualquier texto, ensanchan el ámbito del lenguaje y las referencias, proporcionan comparaciones y ayudan a traer a la conversación ideas, información y opiniones que apoyan la comprensión” (Chambers, 2007, p. 111)
3. Las preguntas especiales (En cuánto tiempo crees que transcurre la historia, sobre quién es la historia, qué personaje te interesó más, dónde ocurrió la historia...) Cuando el grupo necesita ayuda para descubrir las peculiaridades del libro, la maestra “debe hacer una pregunta “especial”, una que ayude a dirigir la conversación hacia el descubrimiento de peculiaridades que aún no han observado” (Chambers, 2007, p. 114).

La batería de preguntas especificadas de Chambers está en el anexo.

“Las preguntas básicas y generales” de Chambers (2007) pueden utilizarse en cualquier texto, pero no todas las “preguntas especiales” son válidas para todos los textos, como señala Chambers “tratar de contestar preguntas inapropiadas puede desalentar a los lectores por completo” (2007, p. 116)

La maestra no sólo tiene que tener las preguntas en su cabeza, tiene que estar en consonancia con la conversación y saber utilizar las preguntas, “generales” o “especiales”, cuando sabe “que van a servir para sacar algo que está a punto de ser dicho o para ayudar a un niño a expresar algo que sólo intuye vagamente” (Chambers, 2007, p. 113)

El enfoque *Dime* de Chambers (2007) permite una lectura compartida, que favorece la creación de hábitos lectores y el gusto por la lectura a través de las conversaciones literarias que tienen los participantes sobre los sentimientos que les producen las diferentes lecturas.

4.4 La técnica Kamishibai

Para acercar al alumnado a la lectura del gusto y del disfrute desde las edades pertenecientes a la educación infantil, “la técnica tradicional del cuentacuentos nipón (o Kamishibai) puede adecuarse a la perfección en nuestras aulas”. (Criado, 2011, p. 131)

El Kamishibai, es una técnica japonesa de contar cuentos.

Significa Teatro de papel. Está formado por un conjunto de láminas que tienen un dibujo en una cara y texto en la otra... La lectura del Kamishibai se realiza colocando las láminas en orden sobre un soporte, “teatrillo” de tres puertas, de cara al auditorio y deslizando las láminas una tras otra mientras se lee el texto. Se necesita un presentador o intérprete que lee el texto mientras los espectadores contemplan los dibujos. (Aldama, 2005, p. 153)

Su principal singularidad recae, en su sencillez gráfico-visual. Se muestra como “la armoniosa conjunción entre el componente oral de la voz y el visual” (Criado, 2011, p. 131) “En el Kamishibai se aúnan a la perfección el componente oral, debido a la voz del cuentacuentos... [junto con] el apoyo visual por medio de las ilustraciones que acompañan a la historia.” (Cid, 2009, p. 142)

Nació en los barrios más significativos de Tokio a finales de los años veinte y desde entonces ha estado presente en todos los grandes sucesos que ha sufrido Japón, sobre todo tuvo gran influencia durante la II Guerra Mundial.

Como consecuencia de la depresión de los años treinta, gente se quedó sin trabajo, y se encontraban en las calles con su teatrillo y caramelos para vender como medio de manutención. Así se originó el Kamishibai callejero donde “las representaciones... tenían lugar en las calles y los parques de las ciudades, con muy pocos medios” (Criado, 2011, p. 133) “Después de la II Guerra Mundial se estima que cincuenta mil presentadores de Kamishibai estaban trabajando en las esquinas de las calles de Japón” (Aldama, 2005, p. 154)

Al mismo tiempo que se creó el Kamishibai callejero surgió el Kamishibai educativo. La profesora Gozan Takahashi es considerada iniciadora de este movimiento desde 1935 ya que fue “quien pusiese todo su esfuerzo en que este hermoso arte entrase de lleno en los planes educativos japoneses” (Criado, 2011, p. 133)

Más tarde en 1938 se fundó la Asociación del Kamishibai educativo en Japón, el cual comenzó a cuidar y preocuparse por el contenido para que fuese educativo; y un tercer pilar para sostener el Kamishibai como recurso pedagógico fue el trabajo del educador Kenya Matsunga “quien se afanó por demostrar en sus publicaciones y conferencias dirigidas a la comunidad docente la valía de este viejo arte, el cual no había perdido su vigencia como herramienta didáctica” (Criado, 2011, p. 133)

Las siguientes décadas, hasta nuestros días el Kamishibai ha cobrado importancia en las aulas japonesas y en las de otros países, como indica Fernando Cid:

Para todo aquel docente con ganas de renovarse o innovar en el aula...puede encontrar en el Kamishibai un recurso genial e inagotable para sus alumnos y para él mismo... puede llegar a ser una herramienta muy útil en las aulas de Educación Infantil y Primaria. (2009, p. 144)

El Kamishibai gusta tanto por su sencillez, su estructura y su formato. La siguiente cita de Carmen Aldama explica de forma clarificadora los motivos.

Láminas con dibujos grandes, de trazos simples e impactantes que se ven a la vez que se oye un texto sencillo y directo relativo a los dibujos, hace que con el Kamishibai

se origine un ambiente mágico y de concentración en torno a la historia que se está contando. El uso del teatrillo acrecienta este efecto...separa “el mundo de la historia” del “mundo real” ... El movimiento de las láminas hace balancear continuamente la atención y las emociones entre la anticipación de lo que va a venir y la estabilidad de lo presente, favoreciendo la concentración en la historia. (2005, p. 155)

La técnica Kamishibai transcende a la simple lectura, engancha de forma especial y tiene un efecto positivo en los espectadores ya que “las características del Kamishibai y la forma de presentarlo ayudan a conseguir un efecto mágico y de concentración en torno al cuento... El mensaje y los sentimientos...quedan resaltados con el Kamishibai” (Aldama, 2005, p. 153)

El Kamishibai es una técnica que aborda la diversidad de obras, posibilita interacciones cercanas con el alumnado, otorga protagonismo tanto al profesor como al alumno, es una ventana abierta a la imaginación que crea experiencias positivas en el aula, y, ayuda a fomentar el gusto por la lectura, creando así, hábitos lectores desde edades tempranas. Según Aldama “las lecturas frecuentes de Kamishibais, seguramente por ser placenteras, han contribuido a fomentar entre los niños y niñas el gusto por la lectura” (2005, p. 161).

4.5 El álbum ilustrado como género literario

El álbum ilustrado puede considerarse como uno de los géneros por excelencia dentro de la literatura infantil y juvenil. “El álbum es la única contribución que la literatura infantil ha hecho a la literatura, los demás géneros han sido puramente imitativos”. (Hunt, citado en Silva-Díaz, 2006, p. 23)

Los álbumes ilustrados forman un material didáctico para todos los docentes ya que a partir de ellos se pueden trabajar objetivos, contenidos y actividades, por lo que se convierten en un instrumento muy poderoso de aprendizaje que hay que tener en cuenta en las aulas de los centros escolares y, sobre todo, en las aulas de educación infantil, ya que este tipo de libros han sido pensados y acogidos siempre al primer lector.

Tal y como señala Teresa Colomer (1991) para que leyeran de forma autónoma los lectores con poca habilidad, los libros tuvieron que hallar nuevos recursos.

Uno de los grandes recursos... se halla en la utilización conjunta del texto y la imagen. La creación de los álbumes ha sido un camino potente, tanto para simplificar la lectura como para ofrecer un andamiaje para narraciones más complejas. (Colomer, 1996, pp. 27-28)

Por todo ello, el género literario más adecuado para acercar la literatura al público infantil son los álbumes ilustrados. La unión de las letras y las palabras junto con el arte y la ilustración crea un género literario imprescindible para utilizarlo en las aulas de educación infantil.

Cada álbum ilustrado es en sí mismo una interpretación del texto. Las ilustraciones no sólo se suman a las palabras para completar la historia, sino que son también una interpretación visual del texto que el artista “vio” en su cabeza. Por esta razón, el álbum ilustrado es la forma natural de literatura para lectores primerizos (Chambers, 2007, p. 80)

El álbum ilustrado se caracteriza por combinar en una misma página el binomio que conforman texto-ilustración. Ambas manifestaciones artísticas se complementan, aportando conexión, coherencia y contenido a la obra literaria.

En los álbumes ilustrados, la historia depende de la interacción entre el texto escrito y las imágenes; ambos se crearon con una intención estética consciente. Hablamos de libros compuestos de imágenes y palabras cuya interacción íntima crea niveles de significado abiertos a interpretaciones diferentes y con el potencial de sembrar en sus lectores una reflexión sobre el acto mismo de leer. (Arizpe y Styles, 2004, p. 48)

Se trata pues, de un tipo de libro que busca una comunicación con los lectores, a través de una doble vía. Como señalan Arizpe y Styles, “donde las palabras y las imágenes ofrecen narrativas mutuamente dependientes” (2004, p. 53). De esta forma, la propuesta resulta enriquecedora para un lector que debe interpretar dos códigos diferentes.

Un álbum ilustrado es texto, ilustraciones, diseño total; es obra de manufactura y producto comercial; documento social, cultural, histórico y, antes que nada, es una experiencia para los niños. Como manifestación artística, se equilibra en el punto de interdependencia entre las imágenes y las palabras, en el despliegue simultáneo de dos páginas encontradas y en el drama de dar la vuelta a la página. (Bader, citado en Arizpe y Styles, 2004, pp. 43-44)

Un álbum ilustrado ofrece a los lectores placer, entretenimiento y sobre todo una experiencia creativa y artística. Si proporcionamos a los niños, desde edades tempranas, álbumes ilustrados, sus capacidades intelectuales y creativas se verán estimuladas, y se desarrollarán precozmente sus habilidades críticas, su afición y amor al arte.

“Los álbumes ilustrados fomentan el desarrollo intelectual de los niños” (Arizpe y Styles, 2004, p. 57). Las ilustraciones no son solo una propuesta estética, son un modo de comunicación. A través de ellas, los lectores, desde muy pequeños pueden conocer el mundo que les rodea, o trasladarse a espacios de ficción.

Presentar el libro mostrando las ilustraciones supone una experiencia única para la creación de significados, para entender la historia que se cuenta y para despertar la curiosidad. Es por ello por lo que los libros ilustrados enseñan a mirar, a observar, generando así un conocimiento significativo del mundo que nos rodea, desarrollando la competencia visual (Arizpe, citado en Lozano, 2016, p. 90).

Como afirmaba Nodelman, los álbumes ilustrados son medios importantes a través de los cuales integramos a los niños y niñas pequeños a la ideología de nuestra cultura. Como la mayor parte de las narraciones, las historias en estos libros empujan a los lectores hacia ideas culturalmente aceptables sobre quiénes son [...] en otras palabras, nos permiten ver y comprender los sucesos y a las personas de la manera en la que el narrador nos invita a verlos” (citado en Arizpe y Styles, 2004, p. 44)

Por lo tanto, los álbumes ilustrados son considerados el género literario más acorde a la etapa de Educación Infantil que va a “prepararlos para ser futuros lectores y lectores competentes, capaces de entender textos más complejos” (Lozano, 2016, p. 90). Además de fomentar el gusto y el placer por la lectura.

El álbum ilustrado es un producto estético, artístico y, a menudo, didáctico: narra historias o nos transmite emociones, pero también constituye un material ideal para formar lectores competentes, capaces de enfrentarse a obras complejas. Acercarnos a niños y jóvenes con este nuevo material es un reto porque, si bien la educación literaria ha privilegiado durante mucho tiempo el texto escrito, hay que aceptar que la lectura de la imagen cobra cada vez más relevancia... y las características del álbum ilustrado lo convierten en un recurso idóneo tanto para la iniciación a la competencia literaria como

para el afianzamiento de la habilidad lectora en los jóvenes (Hoster y Lobato, citado en Hoster y Gómez, 2013, p. 66).

4.5.1 El álbum sin palabras

El álbum sin palabras es un álbum ilustrado sin texto que utiliza las imágenes para explicar una historia o transmitir información. Como señala Bosch “los álbumes sin palabras son libros que narran historias fundamentalmente a través de imágenes” (2012, p. 75)

El álbum sin palabras es una herramienta que no posee texto escrito, pero que no carece de narrativa. Tal y como apunta Leonor Ruiz, este tipo de álbumes focalizan “su atención en la comprensión antes que en la decodificación, alejándose para ello en un primer momento de lo verbal, para desplazarse hacia el lenguaje visual” (citado en Miralles et al, 2014, p. 208)

La lectura de un código visual no es semejante a la lectura de un código escrito, sin embargo, como afirma Leonor Ruiz “si el alumnado se acerca a la lectura a partir de este tipo de álbumes, iniciará antes la comprensión lectora que si lo hace desde lo verbal, adquiriendo las bases mínimas e imprescindibles que componen una secuencia narrativa”. (citado en Miralles et al, 2014, p. 209)

El lector no está tan acostumbrado al álbum sin palabras, pero como señalan Boch y Durán “el esfuerzo de leer un libro formado exclusivamente por signos visuales puede ser similar al que requiere otro que incluya palabras. La falta de costumbre y la ausencia... son las razones de que pudiera parecer lo contrario” (2009, p. 40)

Para la lectura de los álbumes ilustrados sin palabras, son esenciales unas habilidades deductivas básicas y la capacidad de entender los códigos visuales.

La tarea de un lector de álbumes sin palabras consiste en identificar los signos particulares descifrando las conexiones con los objetos que representan, reconstruir las secuencias de los diferentes significados a partir de las relaciones espaciales y temporales de los signos presentados en un espacio y orden determinado, y comprobar o refutar las hipótesis de lectura que se van generando. (Bosh y Durán, 2009, p. 40)

En estos álbumes, el lector se encuentra con palabras ausentes, y las imágenes desempeñan un papel esencial, eso tendrá consecuencias en su proceso de mirar, leer y construir significados. Al presentar sólo imágenes, el compromiso del lector tiene que incrementar.

El lector, tiene que seguir a partir de las orientaciones que le va dando el álbum y disfrutar de él y de esa ambigüedad, puesto que “estos signos son más polivalentes y ambiguos que los signos alfabéticos y que existe una mayor variedad, y, además, no interactúan en sistemas tan cerrados, ni se rigen por leyes combinatorias tan estrictas” (Bosh y Durán, 2009, pp. 40-41)

Para descifrar de forma correcta los códigos visuales de los álbumes sin palabras, “éstos deberían leerse detenidamente, avanzando y retrocediendo en la lectura, y participando activamente en la interpretación de los mensajes” (Bosh y Durán, 2009, p. 41)

El álbum ilustrado sin palabras es un material didáctico que “al iniciar la lectura desde las imágenes nos permite trabajar de forma más globalizada que si partimos de las palabras” (Ruiz, citado en Miralles et al, 2014, p. 214)

Y, además, la lectura de este tipo de álbumes ayuda a que los niños y niñas se sientan “competentes desde un primer momento... y no cejen en el empeño lector y la llama de su curiosidad se mantenga viva” (Ruiz, citado en Miralles et al, 2014, p. 215)

5. DESARROLLO DE LAS SESIONES

5.1 Introducción

El colegio en el que desarrollo las sesiones pertenece a un CRA llamado Cinca-Cinqueta, el cual reúne escuelas de varias localidades. El CRA está enclavado en la comarca del Sobrarbe, al Norte de la provincia de Huesca.

Geográficamente se pueden diferenciar tres zonas: el valle de Bielsa, el valle de Chistau y la zona sur formada por Laspuña. La localidad en la que se encuentra el colegio en el cual desarrollo las sesiones de esta investigación es Bielsa.

El colegio de Bielsa es pequeño, cuenta en la actualidad con tres unidades y en el centro hay un total de treinta y dos alumnos. Sólo hay una clase de educación infantil en la que se encuentran los tres cursos del segundo ciclo, con un total de trece alumnos. En el primer curso de infantil hay seis alumnos, en el segundo curso uno y en el tercer curso de educación infantil hay seis alumnos.

Los sujetos elegidos para esta investigación han sido los alumnos del tercer nivel del segundo ciclo de Educación infantil. La elección de dicho nivel se justifica porque al ser el final de la etapa nos puede dar más datos para analizar las respuestas lectoras de los niños que con los primeros cursos. A esta edad los niños ya están más acostumbrados a la lecto escritura y suelen tener un lenguaje más desarrollado y elaborado, que ayudará a fomentar las conversaciones en el aula.

Al ser un grupo reducido, comprendido por seis alumnos, las actividades se pueden desarrollar de forma cooperativa con una buena organización. Están acostumbrados a trabajar en grupo y se ayudan mucho los unos a los otros. Tienen un nivel muy desarrollado del lenguaje, de la escritura y de autonomía.

El horario en que se imparten las clases es en el de jornada partida de 10:00 a 13:30 h por la mañana y de 15:00 a 17:00 h. por la tarde, a excepción del miércoles que es de 10:00h a 13:00h y no hay clase por la tarde para los niños.

El colegio debido a su tamaño no dispone de biblioteca, existe una falta de espacios literarios dedicados a la lectura y esto genera falta de momentos destinados a dicha actividad. Tal y como señala Chambers:

Las áreas de lectura también significan valor. Uno no dedica un lugar exclusivamente para una actividad especial a menos que crea que tiene una enorme importancia. Sólo por estar ahí para usarse de determinada manera y protegida por reglas simples y razonables, un área de lectura les anuncia a los niños, sin que el maestro lo tenga que decir, que, en esta aula, esta escuela, esta comunidad, entendemos que leer es una actividad esencial (2007, p. 45)

Al no disponer de biblioteca en el centro, las sesiones se han desarrollado en el aula ordinaria. El aula es espaciosa y cuenta con un rincón de biblioteca con estanterías grandes y altas que dificultan el acceso a los niños. Como afirma Aidan Chambers “los

libros deben estar disponibles, deben estar a la mano; y también deben ser accesibles, deben ser fáciles de obtener cuando los queramos” (2007, p. 27).

El hecho de desarrollar las sesiones en el aula, por otra parte, ha facilitado la investigación, puesto que los niños se han encontrado en un ambiente conocido y familiar.

Por lo que he podido observar, puesto que he hecho prácticas en esta aula, los momentos destinados a la lectura son escasos. La maestra lee en clase algún cuento didáctico, como, por ejemplo, *La galaxia de las letras* de Anastasia Martín (2012) que contiene palabras para trabajar alguna letra específica que han aprendido en clase.

Durante el desarrollo de las sesiones, la maestra estaba en una parte de la clase para ayudar en la iniciación de la sesión y la finalización, pero no intervino en las sesiones, excepto en momentos puntuales. Los demás alumnos (del primer y segundo curso) estaban en un aula aparte haciendo psicomotricidad con otro maestro.

El nombre de los alumnos que se utilizan en esta investigación no se corresponde con la realidad, han sido cambiados para salvar la identidad de los alumnos del aula.

Las sesiones desarrolladas tuvieron una duración de cuarenta y cinco minutos (excepto la última que se extendió unos diez minutos más) y los kamishibais trabajados en cada una son diferentes.

Los participantes son en todas las sesiones los mismos, seis alumnos, correspondientes al tercer curso de educación infantil, excepto en la última sesión que faltó una alumna por lo que el total fue de cinco. En ninguna sesión se realizaron grupos ni divisiones ya que el número de alumnos permitía hacer actividades conjuntas y con mucha organización.

La batería de preguntas del enfoque de mediación *Dime* de Aidan Chambers (2007) que se lleva a cabo en todas las sesiones es una guía para orientar la conversación y no se han utilizado todas. No es una entrevista en la que la investigadora pregunta y los niños deben responder. Sirven las preguntas a modo de guía para el maestro, para fomentar la conversación sobre el libro y en menor medida en leer para comprender.

Pensamos que la técnica Kamishibai puede fomentar el gusto por la lectura, además escuchar, hablar y leer aparecen tomados de la mano en una misma mediación, por ello las sesiones están todas diseñadas con esta técnica ya que “a los niños les encanta y, además el usar dicha técnica, les ayuda a organizar su cabeza en la secuenciación de historias y en la escritura del texto narrativo” (Aldama, 2005, p. 159)

1. Primera sesión: martes 12 de diciembre de 10:30 a 11:15, en el aula ordinaria. Seis participantes.

2. Segunda sesión: viernes 15 de diciembre de 15:10 a 15:55, en el aula ordinaria. Seis participantes.

3. Tercera sesión: martes 19 de diciembre de 12:30 a 13:15, en el aula ordinaria. Seis participantes.

4. Cuarta sesión: jueves 14 de 10:30 a 11:25, en el aula ordinaria. Cinco participantes.

5.2. Sesión 1.

Para esta primera sesión se partió de la adaptación de un cuento clásico como es el *Patito feo* de Hans Andersen a láminas Kamishibai. Está adaptado por Iñaki Rubio y las ilustraciones son de Rosemarie Cardá Cattán (2017).

Partimos de un cuento tradicional porque suele gustar a todos los niños. Los cuentos tradicionales son aquellos que se cuentan en la niñez y permanecen en el tiempo, pasando de padres a hijos, con esa esencia de enseñar y señalar la realidad a través de personajes ficticios.

En esta primera sesión, la investigadora comenzó creando un ambiente mágico y especial. Antes de comenzar, los alumnos se colocaron sentados en el suelo formando un semicírculo en asamblea, puesto que es la mejor forma de contar un Kamishibai, por la cercanía, haciendo que ellos se sientan como parte del cuento y puedan interaccionar más.

La investigadora comenzó con frases como “vamos a contar un cuento de una forma especial”, “algo que no habéis visto antes”, “tenemos que estar atentos” ... creando así un clima de sorpresa.

La sesión comenzó con el teatro cerrado dentro de una maleta, y la investigadora realizó una pregunta “¿Qué puede contener esta maleta?”. Cada niño de forma individual comentaba lo que pensaba que podía tener la maleta.

A continuación, la investigadora abrió la maleta, les enseñó el Kamishibai y les explicó de forma técnica a los niños que era un Kamishibai “una técnica japonesa para contar cuentos que estaba compuesta de un teatrillo de madera y de unas láminas ilustradas”.

Después, fue abriendo el Kamishibai, dejando ver la mitad del dibujo de la primera lámina y realizó dos preguntas: “¿Qué podéis observar?” y “¿Cómo pensáis que se puede titular este cuento?” inventándolos así a pensar. La primera lámina de los Kamishibais se corresponde con lo que sería la cubierta de los cuentos o álbumes ilustrados. Cada niño contestaba lo que observaba y el libro que pensaba que era, propiciando así una conversación entre ellos.

Posteriormente, la investigadora abrió la segunda puerta y visualizaron la primera lámina. Presentó el libro leyendo el título del cuento, el nombre del autor y del ilustrador.

Seguidamente, comenzó a leer el cuento en voz alta, sin interrupciones ni conversaciones durante la lectura. Los alumnos la escucharon de forma expectante y sin despegar los ojos del Kamishibai.

Una vez finalizada la lectura, la investigadora realizó varias preguntas para iniciar con los alumnos una conversación sobre el cuento que habían escuchado. Las preguntas que formuló se corresponden con las preguntas “básicas” que plantea Aidan Chambers (2007), las cuales fueron las siguientes: “¿Qué es lo que más os ha gustado?”, “¿Qué es lo que menos os ha gustado?”, “¿A qué os ha recordado?” y “¿Qué os ha extrañado?”. Los alumnos las contestaron de forma individual y por turnos, levantando la mano cuando querían contestar, para así poder escucharse bien entre ellos y entablar un discurso literario.

Para la siguiente actividad, la investigadora cogió una ilustración en la que aparecían varios personajes (entre ellos el protagonista, el patito feo) con el fin de hacer un repaso visual sobre la imagen, y volvió a realizar dos preguntas: “¿Qué pasaba en esta ilustración?” y “¿Cómo se sentía el patito?”. Los alumnos, levantando la mano, contestaron a estas preguntas.

Para finalizar la sesión, la investigadora les pidió que dibujaran en un folio en blanco un dibujo libre sobre el cuento que se les había leído. De esta forma los alumnos plasman los aspectos que más les han gustado y expresan las emociones que el cuento les ha hecho sentir. Después, pusieron en común sus creaciones artísticas y explicaron a sus compañeros lo que habían dibujado. El dibujo lo realizaron sentados en sus mesas y la exposición la realizaron de uno en uno en la asamblea, colocando el dibujo en el Kamishibai para ir familiarizándose con él y observar las diferentes oportunidades que ofrece.

Durante la puesta en común la investigadora ejerció el papel de mediadora para guiarlos en sus explicaciones y controlar los turnos de habla.

5.3. Sesión 2

Para esta segunda sesión se utilizó también un cuento tradicional como es *El gato con botas* de Charles Perrault, adaptado a la técnica Kamishibai textualmente por Javier Olariaga e ilustrado por Javier Bernardino (2006)

En esta sesión la investigadora comenzó leyendo el título del cuento, el autor y el ilustrador. Lo hizo sin enseñar la primera lámina para después realizar la siguiente pregunta: “¿Qué ilustración pensáis que puede tener la primera lámina?”. Los alumnos lanzaron sus hipótesis.

A continuación, la investigadora se dispuso a realizar la lectura en voz alta, despacio y dejando tiempo para visualizar las ilustraciones, para que pudieran fijarse en todos los detalles. En esta sesión la lectura también se realizó sin interrupciones. Los alumnos escucharon toda la historia de manera silenciosa y muy atentos.

Una vez realizada la lectura del libro, la investigadora realizó las mismas preguntas “básicas” que en la primera sesión: “¿Qué es lo que más os ha gustado?”, “¿Qué es lo

que menos os ha gustado?”, “¿A qué os ha recordado?” y “¿Qué os ha extrañado?”. A continuación, introdujo también algunas preguntas nuevas, descritas por Aidan Chambers (2007) como preguntas “generales”: “¿Habéis escuchado otros libros como este?”, “¿En qué es igual y diferente?”, “¿Habéis escuchado este libro antes?” y “¿Ha sido diferente esta vez?”.

Como en todas las preguntas, los alumnos levantaban la mano para contestar y escuchaban las contestaciones de los demás, observando si las respuestas eran iguales, diferentes, si les gustaba lo mismo... etc. Conversaban de forma muy animada y manteniendo un diálogo entre ellos sobre el cuento, además iban respetando los turnos de palabra.

Posteriormente, se realizó una actividad en la que la investigadora cogía una ilustración (que previamente había preparado, ocultando un personaje) y enseñándoles la ilustración les realizó las siguientes preguntas: “¿Qué personaje falta?” y “¿Qué estaba diciendo?”. Con esta actividad se pretendía que los alumnos hicieran un análisis de las ilustraciones.

Para acabar con esta sesión, la investigadora les pidió que se inventaran un final diferente al del cuento y lo dibujaran. Los niños sentados en sus mesas, de forma individual, dibujaron su final y después en la asamblea, uno a uno, fueron contando su propuesta, con el dibujo puesto en el Kamishibai. Se lo pasaron muy bien y les hizo mucha gracia los diferentes finales y los dibujos.

5.4. Sesión 3

Para esta sesión se partió de un Kamishibai titulado *Dante el gigante*. Este Kamishibai es de Elena Gisbert y las ilustraciones son de Susana del Baño (2007). Versa sobre la educación en valores: el medioambiente.

Los habitantes del lugar conviven con el bueno de Dante, un gigante enorme. Todos le echan la culpa de los males que sufre el medioambiente, sin darse cuenta de que ellos mismos son mucho más perjudiciales para el entorno en el que viven.

Para iniciar esta sesión, la investigadora enseñó la primera lámina y la visualizaron, analizando las señales de identidad de un cuento como son el autor, el título y el

ilustrador. Después de visualizar la ilustración que aparecía en la primera lámina, la investigadora realizó dos preguntas a los alumnos: “¿Qué ves?” y “¿Qué crees que va a pasar?”. Los alumnos tenían que pensar estas preguntas de forma individual para luego responderlas.

Una vez realizada la visualización de la primera lámina, la investigadora se dispuso a leer el cuento en voz alta, pero esta vez, sí hubo interrupciones en medio del libro para realizar alguna pregunta, concretamente hubo una interrupción. Cuando el cuento estaba a punto de acabar, la investigadora pasó a la siguiente lámina y ésta era diferente, contenía el signo de interrogación. Los alumnos se quedaron mirando fijamente y sorprendidos. La investigadora les explicó que lo que aparecía en la ilustración era un signo de interrogación y que servía para hacer preguntas. Después de la explicación, la investigadora formuló la siguiente pregunta: ¿Qué creéis que pasará ahora? Los alumnos contestaron y lanzaron sus hipótesis. A continuación, la investigadora finalizó la lectura del cuento.

Prosiguió la sesión formulando las mismas preguntas descritas por Aidan Chambers (2007) de las sesiones anteriores, tanto las “básicas” como las “generales” que había introducido en la segunda sesión: “¿Qué es lo que más os ha gustado?”, “¿Qué es lo que menos os ha gustado?”, “¿A qué os ha recordado?”. “¿Qué os ha extrañado?”, “¿Habéis escuchado otros libros como éste?”, “¿Habéis escuchado este libro antes?” y “¿Hay algo de lo que sucede en este libro que te haya pasado a ti?”. Con estas preguntas se incita a la conversación después de la lectura del libro. Los niños encantados y de forma individual fueron contestando todas las preguntas, respetando el turno y escuchando a sus compañeros, algunos compartían ideas y preferencias, otros compartían experiencias.

Para finalizar esta sesión, la investigadora volvió a repasar todas las ilustraciones y a hablar con los alumnos sobre lo que pasaba en cada una de ellas. Con esta actividad se pretendía realizar una lectura de las imágenes. Posteriormente, propuso que cada uno dibujara la ilustración que más le hubiera gustado acordándose mentalmente, sin apoyo visual, para después enseñarla a sus compañeros y así ver si se acordaban y sabían distinguir con cual se correspondía. De esta manera se analizaban las interpretaciones visuales que cada niño hacía de las ilustraciones del libro.

5. 5. Sesión 4

Para esta última sesión se ha utilizado el Kamishibai titulado *¿Por qué hay tantas piedras en el fondo de los ríos?* de Belén Díaz e ilustrado por Antonio Amago. (2006)

Es un cuento tradicional de Chad (África). Relata la historia de un niño que está en la sabana y caminando pisa una piedra puntiaguda. El niño da un grito de dolor y un elefante al escuchar el grito se asusta y corre en su ayuda, pero en su carrera no puede evitar pisar a un sapo. Es una entretenida cadena de acontecimientos con una estructura narrativa circular.

Para iniciar esta sesión, la investigadora realizó lo mismo que en la sesión anterior, enseñó la primera lámina y analizaron las señales de identidad del cuento (autor, título e ilustrador). Los alumnos tuvieron que visualizar la primera lámina de forma silenciosa para a continuación responder a las siguientes preguntas: “¿Qué ves?” y “¿Qué crees que va a pasar?”. En esta parte, además de observar y describir, estamos promoviendo el interés de los participantes. Invitamos a los niños a generar hipótesis e imaginar de qué puede tratar la historia considerando lo que dice el título y la imagen que lo acompaña.

Una vez realizada la visualización de la primera lámina, la investigadora se dispuso a leer el cuento en voz alta. Al ser una cadena de acontecimientos con una estructura circular, llevó a la investigadora a realizar varias preguntas durante la lectura, antes de pasar a la siguiente lámina, como: “¿Qué pasará ahora que el sapo chocó con la nube?” y “¿Qué les había ocurrido a las termitas para que tuvieran que salir de sus termiteros?”. Estas preguntas incitaban a conversar sobre el libro y a que los alumnos pensaran, además de incentivar a los niños a recordar el hecho anterior y a pensar sobre la causa y consecuencia de la problemática de la historia.

A continuación, la investigadora finalizó la lectura del cuento y realizó las mismas preguntas de las sesiones anteriores, con la diferencia, que, para esta última sesión, introdujo nuevas preguntas, las que Chambers (2007) denomina “específicas”.

Las preguntas fueron las siguientes: “¿Qué es lo que más os ha gustado?”, “¿Qué es lo que menos os ha gustado?”, “¿A qué os ha recordado?”, “¿Qué os ha extrañado?”, “¿Habéis escuchado este libro antes?”, “¿Habéis escuchado otros libros como este?”, “¿En dónde sucedió la historia?”, “¿Podría haber sucedido en cualquier lugar?”, “¿Qué

personaje te ha gustado más?” y “¿Alguno de los personajes te recuerda a alguien que conozcas?”. Con estas preguntas se inicia la conversación después de la lectura y los alumnos proporcionan muchas respuestas lectoras. Los alumnos mantienen una conversación con la investigadora y sus propios compañeros sobre la lectura del cuento, respetando el turno y escuchando todas las opiniones, analizando si las respuestas coinciden con las suyas propias.

Después de una larga conversación, la investigadora propuso una actividad que consistía en ordenar cronológicamente las ilustraciones, ya que es una historia circular que permite este tipo de actividad sin ninguna dificultad. Dejó las láminas repartidas en el suelo (un total de catorce láminas) desordenadas y tenían que ordenarlas por orden de aparición, debían hacerlo todos juntos poniéndose de acuerdo. Ya que el número de alumnos es pequeño fue posible hacerlo de esta manera. Los alumnos conversaban y entre todos supieron ordenar las ilustraciones de la historia.

Para finalizar esta sesión, la investigadora propuso una actividad individual en la que tuvieron que crear su propia ilustración, en ella podía aparecer algún personaje de la historia que les hubiera gustado. Después debían escribir una palabra o una frase detrás del dibujo que resumiera lo que pasaba en esa ilustración. Esta actividad la hacían en sus mesas sentados. Por último, cada niño debía enseñarles a sus compañeros su creación y contarles lo que sucedía. Cada niño dejaba volar su imaginación creando una ilustración nueva y diferente

6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

6.1 Análisis de las respuestas lectoras

Esta investigación es un estudio de corte cualitativo con la utilización de un diseño de investigación acción, mediante el cual pretendemos mejorar las experiencias literarias de los niños, fomentar el gusto y el disfrute por la lectura, favorecer la adquisición de hábitos lectores y desarrollar el pensamiento crítico.

Después del desarrollo de las sesiones y de la recogida de datos pasamos a analizar los resultados una vez hechas las transcripciones y recogidas todas las conversaciones de los niños. Este análisis de los resultados se va a basar en el análisis de las respuestas lectoras realizadas por Lawrence R. Sipe (2010) en el análisis por categorías titulado

Cómo responden los niños a los álbumes ilustrados: cinco tipos de comprensión lectora.

Lawrence R. Sipe plantea cinco tipos de respuestas lectoras que generan los primeros lectores cuando hablan de los álbumes ilustrados, estas respuestas lectoras las clasifica en "cinco categorías conceptuales".

Las cinco “categorías conceptuales” descritas por Sipe son las siguientes:

“Categoría Analítica” En esta categoría los niños realizan interpretaciones sobre el texto y las ilustraciones. Como describe Sipe (2010): “los niños utilizan información del texto y de las ilustraciones del libro que se les lee en voz alta para interpretar la situación, los personajes, la trama y el tema. También interpretan y analizan las ilustraciones y otros componentes del álbum ilustrado.” En el trabajo de campo recogí respuestas lectoras que hacen alusión a esta categoría.

Inv.: Voy a abrir la puerta del Kamishibai, pero sólo hasta la mitad, ¿qué podéis ver?

Alumnos: Un pato

Gabriela: Un pato con un pollo

Inv.: ¿Cómo pensáis que se puede titular este cuento?

Martina: El patito feo

Como podemos analizar en esta respuesta, los niños visualizan la ilustración que aparece en la primera lámina del cuento y hacen inferencias sobre lo que puede pasar en el libro.

Inv.: Voy a coger esta ilustración del cuento, vais a mirarla detenidamente un momento. ¿Qué pasaba en esta ilustración y cómo se sentía el patito?

Sara: Que le decían feo y estaba triste

En esta respuesta lectora, esta alumna establece un análisis posterior a la lectura del Kamishibai mediante la visualización de las ilustraciones.

Inv.: Ahora, vamos a salir de uno en uno y vamos a poner nuestro dibujo en el Kamishibai. Tenéis que explicar a vuestros compañeros el dibujo que habéis hecho

Oier: He dibujado unos copos de nieve y al patito feo, cuando era invierno y estaba nevando y volaba.

Esta interpretación fue concluida gracias al análisis visual de una ilustración en concreto. Este alumno hace una representación de esa ilustración en su dibujo y da una explicación exhaustiva de cómo era y de lo que pasaba.

Inv.: El libro se titula *Dante el gigante* y es de Elena Gisbert y las ilustraciones son de Susana del Baño. Ahora, fijaros muy bien en la ilustración que aparece en la portada. ¿Qué veis?

Alumnos: Un señor bebiendo agua

Dani: O leche

Oier: Un árbol

Inv.: ¿Y qué creéis que va a pasar?

Martina: Que va de un cocinero

Inv.: El título del libro es *¿Por qué hay tantas piedras en el fondo de los ríos?* y la autora es Belén Díaz y las ilustraciones son de Antonio Amago. Ahora vamos a pensar que veis y que creéis que va a pasar en el libro para hablar después entre todos.

Oier: Yo veo una roca con ojos que está encima del agua, o un río.

Dani: Yo creo que el cuento va sobre el mar

Martina: Yo creo que puede ir de sirenas

Gabriela: Puede ser el cuento de la sirenita

Evan: O puede ir de la playa

En estas respuestas los niños realizan un análisis de los elementos visuales que componen la primera lámina, correspondiente a la cubierta de un cuento y formulan predicciones sobre el libro.

“Categoría Intertextual”. Los niños aprenden a relacionar el cuento que se les está leyendo con otros cuentos, textos, películas... Según Sipe (2010) esta categoría es “la capacidad de los niños de vincular la historia que se les lee con otras producciones culturales u otros textos”. En el trabajo de campo recogí respuestas que aluden a esta categoría gracias a las preguntas de la investigadora, ya que esta categoría es poco espontánea, aparece más si se les invita con preguntas:

Inv.: ¿Qué es lo que menos os ha gustado?

Oier: Cuando apareció el gigante como Evan. Es que a mí los gigantes tampoco me gustan mucho. *El gigante de Sallent* sí que me gusta porque es bueno.

Como podemos observar en esta respuesta, el alumno realiza conexiones o busca patrones de relación con otros conocimientos previos sobre otros libros.

Inv.: Es verdad, el gigante gritaba que cuidaran la tierra los habitantes de ella. Y gritaba fuerte para que todo el mundo se enterara. ¿Habéis escuchado otros libros como este?

Alumnos: No::

Oier: Yo tengo un libro que se llama *El gigante de Sallent* que también es de un gigante muy alto que se va de su pueblo.

La pregunta de la investigadora “¿Habéis escuchado otros libros como este?” provocó que el receptor infantil vinculase la trama de este libro o posibles semejanzas con otro libro, en este caso concretamente con *El gigante de Sallent* de Saúl M. Irigaray (2012).

Leer que es saber comprender e interpretar, implica también como señala Mendoza que “los lectores establezcan las personales opiniones, valoraciones y juicios... leer es participar en un proceso activo de recepción” (2000, p. 124)

Mendoza utiliza el término del “lector competente” y lo identifica como aquel que “lee buscando la interpretación del texto... realizando una actividad cognitiva que supera el

nivel de la decodificación y de la comprensión... Su actividad se desarrolla en torno a la formulación de anticipaciones, expectativas e inferencias.” (2000, p. 125-126)

“Categoría Personal”. Los niños utilizan alguna vivencia suya para entender algo de sus propias vidas. Esta categoría está descrita por Sipe como: “maneras en las que dibujamos una historia nosotros mismos, haciendo relaciones entre nuestras vidas, y las tramas, las situaciones y los personajes de los cuentos” (Sipe, 2010). Son muchas las respuestas que he recogido en el trabajo de campo que hacen alusión a esta categoría. Algunos ejemplos son los siguientes:

Inv.: ¿Oye, y a qué os ha recordado este cuento del patito feo?

Evan: Que mi madre me da muchos besitos

Podemos observar que este alumno da una respuesta lectora vinculada con su propia vida. El niño se apropia de la lectura y la relaciona con su vivencia personal hasta el punto de no discernir entre realidad y ficción.

Inv.: Y, ¿a qué os ha recordado?

Dani: A mí a mi gato que tengo en Alvero, se llama Duquesa y una se ha muerto y otro se llama Isidoro.

Martina: Yo no tengo gatos, pero Dani yo tengo perra. Me recuerda a mi perra Mina

En estas respuestas, ambos alumnos relacionan el libro con su vida personal. El libro versa sobre un gato y éste les ha recordado a sus propios animales. La lectura del Kamishibai les evoca a compartir esos mundos personales y vinculan su realidad con la ficción del cuento. Comparten experiencias personales gracias a la conversación y sus vivencias.

Inv.: ¿Qué creéis que pasará ahora?

Oier: Yo creo que va a llorar, yo también lloro si no me quieren.

Este alumno deduce lo que le va a pasar al personaje expresando e interpretando el sentimiento que le produciría a él el hecho de que no le quisieran. Se identifica con el personaje, empatiza con él poniéndose en su lugar y realiza hipótesis.

Inv.: ¿Y a qué os ha recordado este libro?

Martina: Cuando se cepilla los dientes como yo

Evan: Yo también me los lavo

Gabriela: Y yo, con un cepillo rosa

Dani: Y yo dejo el grifo del agua cerrado

Sara: Yo también lo dejo cerrado para que no se inunde la casa

Como podemos observar, las respuestas de todos los niños están vinculadas con sus propias vivencias personales. Se apropian de la lectura conversando y conectando el libro con sus experiencias personales, se relacionan con lo que pasa y dan opiniones.

Inv.: ¿Qué es lo que menos os ha gustado?

Oier: Cuando el niño pisa la piedra y se hace daño en el pie, yo una vez pisé un juguete y me hice mal.

En esta respuesta, este alumno hace una vinculación de una ilustración del libro con un hecho que le ocurrió.

Inv.: ¿Alguno de los personajes te recuerda a alguien que conozcas?

Dani: A mí sí, porque mis abuelos cogieron un sapo en las piscinas y me recuerda a ese sapo. Un sapo tan feo como un ogro.

Martina: A mí la gallina me recuerda a las de mi abuelo, que también tiene pollos.

Como se refleja en estas respuestas, podemos interpretar que ambos niños realizan conexiones personales entre los personajes del cuento con otros animales de su vida diaria. A los niños que se inician en contacto con las narraciones les resulta difícil separar la realidad de la ficción. Además, como podemos observar un alumno nos da una respuesta con un componente metafórico.

Tal y como afirma Rosa Tabernero, la metáfora es:

Uno de los factores que mejor define la relación entre imagen y palabra...es la ambigüedad en la que se mueve el sentido cuando la metáfora como procedimiento se convierte en una de las estrategias discursivas... la presencia de la connotación en la expresión de las emociones cuando el lector, por trayectoria como ocurre en el caso de la infancia, está falto de palabras. (Tabernero, 2016, p. 93)

“Categoría Transparente”. Descrita por Sipe (2010) como “categoría en la cual parece que el mundo de los niños y el mundo del cuento se han hecho transparentes hasta el punto de que cuesta diferenciar el mundo real del mundo del cuento. En estos tipos de respuesta, los niños contestan directamente a los personajes, como si estuvieran realmente sumergidos en la historia, o hacen otros comentarios que señalan su participación profunda en la historia”. En el trabajo de campo recogí diferentes respuestas que hacen alusión a esta categoría:

Sara: ¡¡Estas pisando los árboles!!

En esta respuesta podemos observar como esta alumna está inmersa en la historia y responde directamente al personaje, está viviendo tanto la historia que se apropia del cuento y le cuesta discernir entre su mundo y el mundo que está leyendo. La alumna trata de decirle o avisarle al gigante que está pisando los árboles y por su entusiasmo y emoción parece como si estuviera viviendo la historia.

Evan: ¡Sapo va!

En esta respuesta queda reflejado como el alumno parece que está viviendo lo que pasa en la historia, su respuesta nos da a entender la implicación que tiene puesta en la lectura del cuento.

“Categoría Performativa”. "Los niños utilizan el texto para usarlo según sus propósitos y convierten la lectura en una lectura transgresora en la que se apropian de la misma para personalizar esa ficción a su realidad personal. Estas respuestas normalmente son algo transgresoras o inadecuadas" (Sipe, 2010). Encontramos diferentes respuestas que aluden a esta categoría:

Dani: ¡Que pedorro es! Vaya caca.

Como podemos comprobar, este alumno hace referencia a una ilustración en la que Dante el gigante se echa un pedo para usarlo de forma rebelde y jocosa. El alumno transgrede las reglas de la lectura haciendo un juego de palabras de la misma.

Inv.: ¿Qué es lo que más os ha gustado?

Oier: Cuando se tiraba un pedo

Oier: Que pedorro jajajaja

Evan: Cuando hacía cacas enormes.

Este tipo de respuestas son provocadas por la emoción generada al analizar los momentos del libro y las diferentes ilustraciones. Los niños expresan sus pensamientos de forma aleatoria.

6.2 Análisis de los objetivos propuestos

Tal y como se mencionó anteriormente, los objetivos de los que partimos en esta investigación son los siguientes:

- a. Observar si la técnica Kamishibai fomenta la lectura en voz alta, el placer y el gusto por la lectura literaria, generando la creación de hábitos lectores.
- b. Analizar si el enfoque *Dime* de Aidan Chambers favorece, mediante la lectura en voz alta y las conversaciones, la adquisición del gusto por la lectura de forma compartida en el aula.

Respecto al primer objetivo, los alumnos no conocían la técnica Kamishibai y a través de la propuesta de intervención en el aula han podido familiarizarse con ella. Esta investigación nos ha permitido poder constatar las posibilidades que el Kamishibai posibilita a la hora de crear ambientes de lectura literaria en un aula de Educación Infantil. Pensamos que dicha técnica podía ser una forma nueva y atractiva de leer en el aula.

Del análisis minucioso de las respuestas lectoras podemos obtener las siguientes conclusiones en relación a los objetivos propuestos:

Inv.: Hola. Hoy es el último día que estoy con vosotros contándoos un cuento con el Kamishibai. ¿Os ha gustado la experiencia?

Alumnos: Si::

Martina: Un montonazo

Oier: Ohh yo no quiero que te vayas

Evan: Yo tampoco, quiero que nos leas más cuentos

Podemos constatar que con un teatro de madera y unas láminas ilustradas se consigue estimular la creación de ambientes literarios en el aula desde edades tempranas. La implantación de la técnica Kamishibai en el trabajo de campo ha permitido constatar la relevancia de esta técnica a la hora de suscitar la creación del gusto por la lectura y una posible adquisición de hábitos lectores en etapas posteriores.

Cabe destacar que durante el desarrollo de las sesiones la acción del mediador es de bastante relevancia para preparar e implementar nuevas técnicas como la presente. En definitiva, la técnica Kamishibai ha resultado generar unos datos a modo de respuestas lectoras en los que se ha podido evidenciar las categorías analizadas en base a la categorización que estableció el autor Lawrence R. Sipe (2010). Hemos observado que estas categorías han tenido lugar durante el desarrollo de las sesiones por lo que podemos concluir que las respuestas lectoras dan lugar a una posible fomentación del gusto por la lectura y a la creación de hábitos lectores en etapas posteriores.

Respecto al segundo objetivo, hemos podido analizar que en las conversaciones literarias registradas desde la primera sesión hasta la última se han producido respuestas lectoras más elaboradas y ricas, debido a la temporalidad de la utilización del enfoque. En todas las sesiones se han registrado respuestas lectoras críticas y personales.

Este enfoque de mediación expuesto en la obra *Dime* de Aidan Chambers (2007) facilita un espacio de lectura compartida que promueve el gusto por la misma y favorece la creación de ambientes literarios. En este enfoque se propone la colaboración del investigador en un diálogo interactivo compartido de forma conjunta fomentando así el

desarrollo de conversaciones en el aula. En este enfoque se considera que el lector tiene un rol activo que se centra en la experiencia del lector con el libro.

Las “categorías conceptuales”, clasificadas por Sipe (2010), que más se han dado como principales en las respuestas lectoras de esta investigación han sido la “categoría analítica, personal e intertextual”. De esta forma debemos destacar que este enfoque de mediación favorece el gusto de los niños por escuchar los cuentos en voz alta y conversar entre ellos sobre sus preferencias, interactuando e intercambiando opiniones.

Podemos concluir que gracias a la técnica Kamishibai que promueve la lectura en voz alta y a la utilización del enfoque de mediación *Dime* de Aidan Chambers (2007) que fomenta las conversaciones literarias en el aula y la lectura compartida durante las sesiones, se favorece a la creación del gusto por la lectura y una posible creación de hábitos lectores en etapas posteriores.

7. LIMITACIONES EN LA INVESTIGACIÓN

Una de las limitaciones de esta investigación ha sido la temporalización, porque no ha podido realizarse un estudio longitudinal a lo largo de todo el curso académico. Los desarrollos de las sesiones se han implementado durante dos semanas en un mismo mes. Si esta investigación se hubiera llevado a cabo durante más tiempo, hubiera sido más exhaustiva la recogida de datos y se hubieran analizado con más profundidad en relación a los objetivos propuestos en esta investigación.

Otra de las limitaciones que encontramos en este estudio fue lo poco que estaban familiarizados los alumnos con esta técnica y con este enfoque de mediación literario de conversaciones en el aula.

Otra limitación que hemos podido analizar durante este estudio ha sido la formación de los mediadores. Tal y como mencionaba Aidan Chambers (2007), los adultos facilitadores cobran especial relevancia a la hora de generar ambientes de lectura adecuados en el aula.

Proporcionan, estimulan, demuestran y responden. Proporcionan libros y tiempo para leerlos y un ambiente atractivo en el que la gente quiera leer. Estimulan un deseo de convertirse en lectores reflexivos. Demuestran por medio de la lectura en voz alta y de su propio comportamiento qué hace un “buen” lector. Y responden, y ayudan a otros a responder. (2007, p. 130)

Por lo tanto, queda reflejada la necesidad de la formación del mediador en los procesos de lectura. La figura del mediador influye en el tipo de respuestas lectoras que se obtienen o en la creación de hábitos lectores.

Por último, encontramos otra limitación en cuanto a las características de la muestra, ya que es poco representativa. Las sesiones se han desarrollado en un colegio rural que cuenta con aulas pequeñas en las que hay pocos alumnos. La investigación se ha realizado con seis alumnos de la misma edad, que nos han dado unas respuestas lectoras interesantes, pero no tantas como si las sesiones se hubieran desarrollado en un colegio con la ratio normal de un aula de infantil. Si hubiéramos tenido una muestra más grande, hubiéramos conseguido que las conversaciones fueran más ricas y hubiéramos obtenido más respuestas lectoras para analizar.

8. POSIBLES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

El objeto de este estudio ha sido utilizar la técnica Kamishibai junto con el enfoque de mediación denominado “conversaciones literarias” expuesto por Aidan Chambers en su obra *Dime* (2007) para estimular el gusto por la lectura y la creación de futuros hábitos lectores.

A partir de esta investigación se abren posibles líneas de investigación futuras:

Una posible línea de investigación sería la de participar en otros ambientes y utilizar esta técnica, como por ejemplo en las bibliotecas escolares. La oportunidad de realizar talleres en el que los alumnos aprendan a leer y crear kamishibais, para después poder dejarlos en la biblioteca del colegio. Esta técnica despierta el deseo de crear relatos, disfrutarlos en grupo y abordar la diversidad de obras. Los niños podrían leer sus creaciones en las aulas, en sesiones abiertas con las familias en el colegio y en alguna biblioteca pública. De esta manera también se generan puentes entre familia-escuela y generamos cauces de comunicación entre los agentes que influyen en la lectura literaria,

pudiendo así realizar materiales, generar recursos, impulsar programas y actividades que fomenten la animación y el gusto por la lectura.

Otra posible línea puede ser la utilización de esta técnica para fomentar la interculturalidad, ya que es una técnica de tradición japonesa. Es un buen ejercicio para asimilar y aceptar elementos de otra cultura tan lejana de la nuestra. Ofrece oportunidades de ampliar la mirada multicultural, profundizar más en la cultura lectora de ese país y en el componente cultural que cada libro ofrece mediante su lectura literaria.

Para finalizar, se podría analizar el componente de los agentes de mediación literarios. Los niños necesitan de un mediador que les acerque los libros en ambientes literarios estimulantes y gratificantes para ellos.

Para que un mediador genere estos ambientes literarios es necesario que el mismo los haya experimentado para poderlos transmitir, es decir, el agente facilitador tiene que vivenciar un gusto y placer por la lectura para inculcárselo a sus alumnos de manera gratificante.

Finalmente, nos gustaría destacar que esta batería de preguntas desarrolladas en el enfoque *Dime* de Aidan Chambers (2007) no es una serie de preguntas que haya que seguir de forma estricta y rígida, por lo que esta flexibilidad le permite al mediador apropiarse del enfoque de manera personalizada para orientar y guiar las conversaciones en el aula.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Referencias primarias:

Aldama, C. (2005). La magia del Kamishibai. *TK*, 17, 153-162.

Aldama, C. (2005). Los cuentos del sol naciente: la fascinante técnica japonesa del Kamishibai. *Mi biblioteca*, 3, 63-66.

Arizpe, E y Styles, M (2004). *Lectura de imágenes: los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica, S.L.

Bosch, E. (2012). ¿Cuántas palabras puede tener un álbum sin palabras? *Ocnos*, 7, 39-52.

Bosch, E y Durán, T. (2009). Ovni: un álbum sin palabras que todos leemos de manera diferente. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y juvenil*, 2, 39-52.

Bibliotecas Escolares CRA (2013). *A viva voz: lectura en voz alta*. Ministerio de educación Gobierno de Chile.

Calonge, P. (2017). El sentido de leerles en voz alta libros infantiles y juveniles. *Educación y biblioteca*, 157, 30-39.

Chambers, A. (2007). *Dime, los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cid Lucas, F. (2009). El “Kamishibai” como recurso didáctico en el aula de Educación Infantil y Primaria: una experiencia educativa. Propuestas para un entendimiento oriente-occidente. *Bordón*, 4, 141-149.

Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *CL y E: Comunicación, lenguaje y educación*, 9, 21-32.

Colomer, T. (1996). El álbum y el texto. *Peonza*, 39, 27-31.

- Criado López, I. (2011). Kamishibai para todos. *La Ratonera*, 31, 131-136.
- Ferreiro, E. (2002). La alfabetización de los niños en la última década del siglo. *Reflexiones pedagógicas*, 17, 28-39.
- Hoster, B y Gómez, A. (2013). Interpretación de álbumes ilustrados como recurso educativo para la competencia literaria y visual. *Red Visual*, 19, 65-76.
- Lozano, M. (2016). El álbum ilustrado. Las ilustraciones como elemento de construcción de significados. *Publicaciones didácticas*, 17, 89-95.
- McMillan, J.H y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Mendoza, A. (2000). El lector ingenuo y el lector competente: pautas para la reflexión sobre la competencia lectora. *Puertas a la lectura*, 9-10, 120-127
- Miralles, P., Alfragame, M.B. y Rodríguez, R. (2014). *Investigación e innovación en educación infantil*. Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Selfa, M., Balça, A., y Costa, P. (2017). Biblioteca escolar, lectura y literatura infantil y juvenil: selección de títulos actuales en español y portugués. *Tejuelo*, 25, 5-34.
- Silva-Díaz, C. (2006). La función de la imagen en el álbum. *Peonza: Revista de literatura Infantil y Juvenil*, 75-76, 23-33.
- Sipe, L. (2010). Conferencia. *Cómo responden los niños a los álbumes ilustrados: Cinco tipos de comprensión lectora*. Universidad de Pensilvania.
- Tabernero, R. (2005). ¿De qué sirve un libro sin dibujos? Álbum y formación de lectores literarios. *Aula de innovación educativa*, 239, 28-32.
- Tabernero, R. y Calvo, V. (2016). El universo de Maurice Sendak: una nueva manera de representar la infancia. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 16, 85-102.
- Zayas, F. (2011). Educación literaria y tic, *Aula de Innovación Educativa*, 200, 32-34.

Zayas, F. (2011). *La educación literaria: cuatro secuencias didácticas*. Barcelona: Octaedro

Referencias secundarias:

Díaz, B y Amago, A. (2006). *¿Por qué hay tantas piedras en el fondo de los ríos?* Madrid. Sieteleguas Ediciones S.L.

Gisbert, E y Del Baño, S. (2007). *Dante, el gigante*. Madrid. Sieteleguas Ediciones S.L.

Olariaga, J y Bernardino, J. (2006). *El gato con botas*. Madrid. Sieteleguas Ediciones S.L.

Rubio, I y Cerdá, R. (2017). *El patito feo*. Madrid. Sieteleguas Ediciones S.L.

10. ANEXOS

10.1 Batería de preguntas *Dime* de Aidan Chambers (2007).

10.1.1 Las preguntas básicas:

- *¿Hubo algo que te gustara de este libro? ¿Qué te llamo especialmente la atención? ¿Te hubiera gustado que hubiera más de algo?*
- *¿Hubo algo que no te gustara? ¿Hubo partes que te aburrieron? ¿Te saltaste partes? ¿Cuáles? Si dejaste de leer, ¿en dónde fue y qué te hizo dejarlo?*
- *¿Hubo algo que te desconcertara? ¿Hubo algo que te pareciera extraño? ¿Encontraste algo que nunca antes habías visto en un libro? ¿Hubo algo que te tomara totalmente por sorpresa? ¿Notaste alguna incongruencia aparente?*
- *¿Hubo algún patrón, alguna conexión, que notaras?*

10.1.2 Las preguntas generales:

- *La primera vez que viste el libro, incluso antes de leerlo, ¿qué tipo de libro pensaste que iba a ser? ¿Qué te hizo pensar eso? Ahora que ya lo has leído, ¿es lo que esperabas?*
- *¿Has leído otros libros como este? ¿En qué es igual? ¿En qué es diferente?*
- *¿Has leído este libro antes? (Si sí:) ¿Fue diferente esta vez? ¿Notaste algo esta vez que no habías observado la primera? ¿Te gusto más o menos? Por lo que te sucedió cuando lo volviste a leer, ¿le recomendarías a otra persona que lo leyera más de una vez? O no vale la pena.*
- *Mientras leías, o ahora que piensas en él, ¿encontraste palabras o frases, o alguna otra cosa que tenga que ver con el lenguaje, que te gustaran?, ¿o que no te gustaran? Sabes que cuando la gente habla con frecuencia usa palabras, frases o formas de hablar que reconoces como suyas; ¿hay palabras o frases usadas así en este libro? ¿Notaste algo especial en la manera en que se usa el lenguaje en este libro?*

- *Si el escritor te preguntara qué se puede mejorar del libro, ¿qué le dirías?* (Alternativamente:) Si tú hubieras escrito este libro, ¿cómo lo hubieras hecho mejor?
- *¿Hay algo de lo que sucede en este libro que te haya pasado a ti? ¿En qué es similar o diferente lo que te sucedió a ti? ¿Qué partes del libro te parecen las más fieles a la vida real? ¿El libro te hizo pensar diferente acerca de esa experiencia similar que tuviste?*
- *¿Cuando estabas leyendo, “viste” la historia sucediendo en tu imaginación? ¿Qué detalles, qué pasajes te ayudaron a “ver” mejor? ¿Qué pasajes se han quedado más grabados en tu mente?*
- *¿Cuántas historias diferentes (tipos de historia) puedes encontrar en esta historia?*
- *¿Leíste este libro rápida o lentamente? ¿De un tirón o por partes? ¿Te gustaría volver a leerlo?*
- *¿Qué les dirías a tus amigos de este libro? ¿Qué no les dirías porque podrías arruinarles la historia? ¿O porque podrían pensar que es diferente? ¿Conoces a alguien a quien crees que le gustaría especialmente? ¿Qué me sugerirías que le dijera a otras personas sobre el libro, para ayudarlas a decidir si quieren leerlo o no? ¿Qué tipo de personas son las que deberían leer este libro? ¿Mayores que tú? ¿Menores? ¿Cómo debería dárselos? Por ejemplo, ¿debería leérselos en voz alta o hablarles de él y dejarlos que lo lean solos? ¿Es bueno conversar sobre él después de que todos lo hemos leído?*
- *Hemos escuchado lo que piensa cada quien y oído todas las cosas que cada uno ha notado. ¿Les sorprendió algo que alguien haya dicho? ¿Alguien dijo algo que haya hecho cambiar tu opinión en algún sentido sobre este libro? ¿O que te ayudara a entenderlo mejor? Dime sobre las cosas que dijeron los demás que más te hayan impresionado*
- *Cuando piensas en el libro ahora, después de todo lo que hemos dicho, ¿qué es lo más importante del libro para ti?*

- *¿Alguien sabe algo sobre el autor? ¿O sobre cómo escribió la historia? ¿O dónde? ¿O cuándo? ¿Les gustaría saber?*

10.1.3 Las preguntas especiales:

- *¿En cuánto tiempo transcurrió la historia? ¿Nos fuimos enterando de lo que sucede en la historia en el orden real en el se dieron los eventos? Cuando hablas de cosas que te pasan, ¿siempre cuentas tu historia en el orden en que ocurrió? ¿A veces tienes motivos para no contarla así? ¿Cuáles son esos motivos?*
- *¿Hay partes de la historia que tomaron mucho tiempo en suceder, pero se contaron rápidamente o en pocas palabras? ¿Y hay partes que sucedieron rápidamente, pero ocuparon mucho espacio para contarse? ¿Hubo partes que se tomaron el mismo tiempo para ser contadas del que hubiera tomado que sucedieran?*
- *¿En dónde sucedió la historia? ¿Es importante dónde se sitúa? ¿Podría igual haber sucedido en cualquier otro lugar? ¿O hubiera sido mejor que se situara en otro lugar? ¿Pensaste en el lugar mientras leías? ¿Hay pasajes en el libro que hablan especialmente del lugar donde ocurre? ¿Qué te gustó o disgustó de ellos? ¿El lugar era interesante entre sí? ¿Te gustaría saber más sobre él?*
- *¿Qué personajes te parecieron más interesantes? ¿Es ese personaje el más importante de la historia? ¿O se trata de alguien más? ¿Qué personaje (s) no te gustó (aron)? ¿Alguno de los personajes te recuerda a alguien que conozcas? ¿O te recuerda a personajes de otros libros?*
- *¿Hubo alguien a quien no se mencionara en la historia, pero sin el cual ésta no hubiera podido ocurrir? ¿Se te ocurre alguna razón por la cual no haya aparecido o no fuera mencionado?*
- *¿Quién estaba contando o narrando la historia? ¿Sabemos? ¿Cómo lo sabemos?*
- *¿Está narrada en primera persona (y si es así, quién es esta persona)? ¿En tercera persona? ¿Por alguien a quien conocemos en la historia o por alguien a quien conocemos, o no, que está afuera de la historia? ¿Qué piensa o siente la persona que cuenta la historia, el narrador, sobre los personajes? ¿Le gustan o le disgustan?*

¿Cómo lo sabes? ¿El narrador aprueba o desaprueba las cosas que suceden y que hacen los personajes? ¿Tú las apruebas o desapruebas?

- *Piensa en ti como un espectador. ¿Con los ojos de quién viste la historia? ¿Viste sólo lo que vio un personaje de la historia o a veces veías las cosas como las veía un personaje y luego como otro, y así? ¿Estabas como dentro de la cabeza de uno de los personajes y sabías sólo lo que ella o él sabía, o la narración te llevaba adentro de varios personajes?*
- *¿Llegaste alguna vez a saber lo que los personajes pensaban? ¿Nos dijeron alguna vez lo que estaban sintiendo? ¿O la historia fue contada todo el tiempo desde afuera de los personajes, viendo lo que hacían y escuchando lo que decían pero sin saber nunca lo que pensaban o sentían? Cuando estabas leyendo la historia, ¿sentiste que estaba sucediendo ahora? ¿O sentiste que había sucedido en el pasado y la estaban recordando? ¿Puedes señalar algo en la escritura que te haya hecho sentir eso? ¿Sentías como si todo te estuviera ocurriendo a ti, como si fueras uno de los personajes? ¿O te sentiste como un observador, viendo lo que sucedía, pero sin ser parte de la acción? ¿Si eras un observador, desde dónde mirabas? ¿Te pareció que mirabas desde diferentes lugares: ¿a veces, tal vez, desde al lado de los personajes, a veces desde arriba como si fueras en un helicóptero? ¿Me puedes decir en qué partes del libro te sentiste así?*

10.2 Fotos



Imagen 1: Olariaga, J y Bernardino, J. (2006). *El gato con botas*.

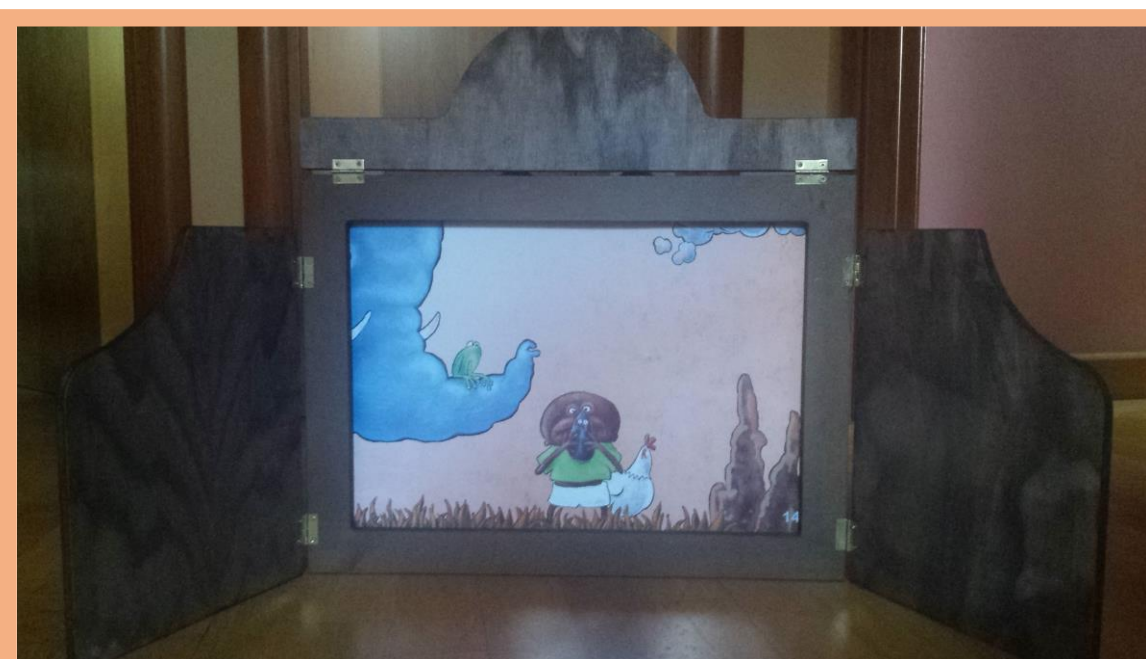


Imagen 2: Díaz, B y Amago, A. (2006). *¿Por qué hay tantas piedras en el fondo de los ríos?*



Imagen 3: Gisbert, E y Del Baño, S. (2007). *Dante, el gigante*.

10.3 Sesiones

10.3.1 Sesión 1

Inv.: Hola chicos, ¿Qué tal? Soy Laura voy a venir cuatro días a contaros unos cuentos muy especiales y de una forma muy especial, que nunca habéis visto. Así que, tenemos que estar muy atentos y calladitos para que escuchar muy bien el cuento ¿vale? Al final haremos una actividad.

Alumnos: ¡Vale!

(La investigadora saca el maletín que contiene el Kamishibai y lo pone encima de la mesa)

Inv.: He traído esta maleta, ¿qué creéis que puede tener esta maleta?

Martina: Cosas de navidad

Dani: Cosas de navidad no Martina, es un cuento

Evan: Un cuento

Gabriela: Pero un cuento muy grande

Inv.: Esta maleta contiene un Kamishibai, ¿lo habéis oído alguna vez?

Alumnos: ¡No!

Inv.: Esto es un teatrillo de madera que sirve para contar cuentos de una manera diferente. Se llama Kamishibai porque es de Japón, un país, donde viven los japoneses.

Dani: Yo un día he ido a los chinos que me llevo mi abuela con mi abuela.

Oier: Yo también he ido a los chinos a comprar platos para mi cumple con mi madre

(La investigadora abre la puerta del Kamishibai hasta la mitad, dejando ver la mitad del dibujo de la primera lámina)

Inv.: Voy a abrir la puerta del Kamishibai, pero sólo hasta la mitad, ¿qué podéis ver?

Alumnos: Un pato

Gabriela: Un pato con un pollo

Inv.: ¿Cómo pensáis que se puede titular este cuento?

Martina: El patito feo

Inv.: ¡Muy bien Martina!

Martina: Yo tengo un libro del patito feo

(Martina ya conocía ese libro porque lo tenía en casa)

Inv.: Pues os voy a contar el cuento del patito feo, es un cuento de Andersen, pero este está adaptado por Iñaki Rubio e ilustrado, que quiere decir pintado, que los dibujos han sido hechos por Rosemarie Cerdá. Ojos de búho para ver bien las imágenes, orejas de elefante para escuchar y boquita con cremallera. ¡Comenzamos!

(Lectura del cuento)

(Todos los niños están en silencio, no hay interrupciones durante la lectura)

(Al terminar la lectura, la investigadora rompe el silencio realizando una serie de preguntas para incentivar la conversación)

Inv.: ¿Os ha gustado el cuento titulado *El patito feo*?

Alumnos: Si::³

Inv.: ¿Qué es lo que más os ha gustado de este cuento del patito feo?

Evan: A mí cuando nacieron los patitos

Gabriela: A mí también Evan, cuando nacieron los patitos que eran chiquititos como los pollitos que tenía mi abuela.

Dani: Pues a mí lo que más me ha gustado ha sido el patito feo

³ Se utilizan :: para el alargamiento de las palabras

Martina: A mí que es un cisne

Oier: El cerdo

Sara: El cerdo también

Inv.: ¿Y qué es lo que menos os ha gustado?

Martina: Cuando el patito estaba llorando, pobrecito

Gabriela: Cuando el patito estaba llorando porque da pena

Oier: Cuando nació el Patito feo

Dani: Cuando esta triste y llora el pobre patito

Evan: Cuando le “picotaban” al patito

Sara: Cuando le decían feo, no hay que insultar. Dani a veces insulta

Dani: Y tú también me insultas y me dices feo y que no quieres ser mi amiga.

Sara: No, porque tu primero.

Inv.: Bueno chicos, no hay que insultar y tenemos que ser todos amigos y querernos mucho. ¿Oye, y a qué os ha recordado este cuento del patito feo?

Evan: Que mi madre me da muchos besitos

Inv.: Muy bien Evan, la madre del patito también lo quiere mucho porque es su hijo.

(Los demás alumnos contestaron que nada)

Inv.: ¿Y qué os ha extrañado de este cuento?

Dani: No me esperaba el cerdo

Evan: Ya, el cerdo pero que hubiera un perro de caza

Martina: A mí que no nacía el último patito

Dani: Si que nacía el patito, pero más tarde.

Oier: Que hubiera un patito feo y diferente porque es gris, pensaba que todos iban a ser iguales.

(En el mismo sitio de la asamblea, la investigadora coge una ilustración y la enseña a todos los alumnos)

Inv.: Voy a coger esta ilustración del cuento, vais a mirarla detenidamente un momento. ¿Qué pasaba en esta ilustración y cómo se sentía el patito?

Sara: Que le decían feo y estaba triste

Dani: El patito estaba triste porque nadie quería ser su amigo. ¡Oh pobrecito nadie quería ser su amigo!

Oier: Estaba muy triste y solo

Inv.: Si pobre patito que le decían feo por ser diferente. Cada uno es como es y no por eso es mejor o peor.

Dani: Claro, porque yo soy más pequeño, pero no pasa nada y Sara me dice feo

Sara: ¡¡Mentira!!

Inv.: Bueno nos tenemos que querer todos. Ahora, por último, vamos a hacer un dibujo libre sobre este cuento y después se lo enseñaremos a nuestros compañeros, a los que les vamos a explicar que es lo que hemos dibujado y qué pasa en nuestra ilustración.

(Ahora los niños se sientan en las mesas y realizan de forma individual el dibujo. Cuando terminan la maestra les indica que se sienten de nuevo en la asamblea con su dibujo)

Inv.: Ahora, vamos a salir de uno en uno y vamos a poner nuestro dibujo en el Kamishibai. Tenéis que explicar a vuestros compañeros el dibujo que habéis hecho.

(La investigadora coloca los dibujos de los alumnos uno a uno en el Kamishibai y van saliendo de uno en uno para explicar a sus compañeros el dibujo. Cuando les toca

explicar se colocan de pie con el Kamishibai a su derecha, mientras, los demás están sentados en semicírculo en la asamblea)

Evan: He dibujado un cerdito, un pollito, la mama y unos pájaros. Todos están juntos y felices.

Dani: Que "guay" Evan. Yo he dibujado un cerdo, un pollito y el perro.

Gabriela: Pues yo he dibujado a los pollitos, unos pajaritos y dos perros.

Sara: He dibujado un perro y los patos, porque me han gustado.

Martina: He dibujado los patos y el perro de caza también.

Oier: He dibujado unos copos de nieve y al patito feo, cuando era invierno y estaba nevando y volaba.

10.2.2 Sesión 2

Inv.: Hola chicos y chicas. Vamos a ponernos todos como el otro día, en forma de semicírculo, como cuando estáis en la asamblea, así podemos ver todos bien el Kamishibai y nos vemos los unos a los otros. (La investigadora los va organizando). Hoy he vuelto a traer un cuento para leéroslo en el Kamishibai, pero solo lo leeré si estáis atentos y escucháis.

Alumnos: Vale

Martina: Pero hoy, ¿qué cuento es?

(Algunos alumnos se muestran impacientes y hablan entre ellos, la investigadora tiene que darles un toque de atención)

Inv.: Tenemos que estar calladitos para que pueda empezar a hablar. Antes de contar el cuento os quiero decir cómo se titula.

(Los alumnos se tranquilizan y se callan, mostrando así un silencio impaciente)

Inv.: El libro que hoy os traigo se llama *El gato con botas*. En un cuento de Charles Perrault. Está adaptado por Javier Olariaga y las ilustraciones son de Javier Bernardino.

¿Qué ilustración pensáis que puede haber en la primera lámina? Se titula *El gato con botas*.

Alumnos: El gato con botas.

Dani: Un gato con botas grandes, y tiene un gorro y una pluma.

Evan: Y una espada.

Inv.: Ojos de búho para ver bien las imágenes, orejas de elefante para escuchar y boquita con cremallera. ¡Comenzamos!

(Lectura del cuento)

(Todos los niños están en silencio, no hay interrupciones durante la lectura)

(Al terminar la lectura, la investigadora rompe el silencio preguntándoles las siguientes preguntas para fomentar la conversación.)

Inv.: ¿Os ha gustado el cuento?

Alumnos: Si::

Inv.: ¿Qué es lo que más os ha gustado?

(Quieren contestar todos a la vez, la investigadora les dice que, de uno en uno, y va dando ella los turnos de palabra)

Martina: A mí cuando el hermano se casa con la princesa

Gabriela: Cuando el niño estaba en el agua del río

Evan: Cuando el gato va a ver al rey

Dani: Pues a mí me ha gustado cuando sale el gigante

Oier: Cuando el gato se divertía con el ratón

Sara: A mí me gusta como Martina, cuando el niño se casa con la princesa

Inv.: ¿Qué es lo que menos os ha gustado?

Evan: Cuando apareció el gigante, porque me da miedo.

Sara: Cuando se tiró al río

Dani: A mí también Sara, cuando se tiró al río

Gabriela: Cuando quería comerse al ratón

Martina: No sé

Oier: Cuando apareció el gigante como Evan. Es que a mí los gigantes tampoco me gustan mucho. *El gigante de Sallent* sí que me gusta porque es bueno.

Inv.: Y, ¿a qué os ha recordado?

Dani: A mí a mi gato que tengo en Alvero, se llama Duquesa y una se ha muerto y otro se llama Isidoro.

Martina: Yo no tengo gatos, pero Dani yo tengo perra. Me recuerda a mi perra Mina.

Gabriela: A las princesas

(Los demás niños dicen que no le ha recordado a nada)

Inv.: ¿Qué es lo que os ha parecido extraño?

Martina: Cuando se estaba ahogando

Sara: Que se pusiera botas el gato

Evan: Que el gigante se convierta en un ratón

(Los demás niños dicen que no les ha parecido nada extraño)

Inv.: ¿Habéis escuchado otros libros como este?

Alumnos: No::

Evan: Yo sí, tengo uno en mi casa.

(Evan tiene el libro de *El gato con botas* en su casa)

Inv.: ¿Este libro lo habéis escuchado antes?

Oier: Yo no, solo la peli.

Dani: Yo la peli también la he visto

Evan: Y yo

Inv.: ¿Y es diferente la peli?

Oier: Si porque no sale que el niño se tira al agua

Evan: Si

Dani: Si y en la peli lleva un hacha

(Los demás niños dicen que no lo habían escuchado antes)

(En el mismo sitio de la asamblea, la investigadora coge una ilustración del cuento que ya tenía preparada. En la ilustración había quitado un personaje que estaba en la esquina, que se correspondía con el gato con botas)

Inv.: Ahora os voy a enseñar una ilustración del libro que ya hemos visto cuando lo contaba. Tenéis que estar muy atentos y mirarla bien porque alguien ha desaparecido. ¿Qué falta?

Alumnos: El gato::

Martina: El gatito

Inv.: ¡Muy bien! Y, ¿os acordáis que estaba diciendo el gato?

Alumnos: No::

Martina: Yo sí, decía ¡tengo una idea!

Inv.: ¡Muy bien Martina! El gato tenía una idea para que el pequeño de los hermanos no llorara. Ahora, por último, ¿os acordáis de como acababa el libro?

Dani: Si, el gato se divertía con el ratón y el niño se casaba con la princesa.

Inv.: ¡Muy bien! Pues ahora tenéis que dibujar un final diferente y después cada uno nos lo contareis a los demás. A ver cómo os gustaría que acabara la historia de “El gato con botas”.

(Ahora los niños se sientan en las mesas y realizan de forma individual el dibujo. Cuando terminan la maestra les indica que se sienten de nuevo en la asamblea con su final para contarlo a los demás.)

Inv.: Ahora, vamos a salir de uno en uno y vamos a poner nuestro dibujo del final en el Kamishibai. Tenéis que explicar a vuestros compañeros vuestro final de “El gato con botas”

Oier: En mi final viene un malo y tira al gato al río

(A los demás alumnos les divierte, se ríen y hablan del dibujo de Oier. Pasados unos minutos la investigadora pide calma para seguir con la actividad.)

Martina: En mi final el gato encuentra también a una gata y se casan.

(Los alumnos se ríen y divierten al escuchar el final de Martina, la investigadora tiene que pedir calma para seguir escuchando a los demás)

Dani: Aparece el gigante con una tortuga, una libélula y un grillo.

Evan: En mi final el gato y el ratón se hacen muy amigos

Sara: En mi final aparece un hada dándole flores al gato

Gabriela: En mi final el hermano tiene hijos con la princesa y el gato tiene de novia una gatita

Martina: Como en el mío Gabri, siempre es igual.

10.2.3 Sesión 3

Inv.: Hola chicos y chicas. Vamos a sentarnos como nos sentamos cada vez que contamos un Kamishibai, porque es la mejor forma de verlo bien y de vernos los unos a los otros ¿vale? (La investigadora va organizando a los niños en el suelo, delante del Kamishibai, en semicírculo, como todas las sesiones anteriores en la asamblea). Hoy traigo otro libro para contároslo y tenéis que estar muy atentos como siempre, para que no se os escape ningún detalle.

(Los alumnos se muestran impacientes por saber de qué libro se trata y la investigadora tiene que poner calma)

Inv.: Lo primero de todo, vamos a fijarnos bien en la ilustración que aparece en la portada, en el autor, el título del libro y el ilustrador.

Alumnos: Vale::

Inv.: El libro se titula *Dante el gigante* y es de Elena Gisbert y las ilustraciones son de Susana del Baño. Ahora, fijaros muy bien en la ilustración que aparece en la portada. ¿Qué veis?

Alumnos: Un señor bebiendo agua

Dani: O leche

Oier: Un árbol

Inv.: ¿Y qué creéis que va a pasar?

Martina: Que va de un cocinero

(Los demás alumnos responden lo mismo que Martina, que el libro va sobre un cocinero)

(La investigadora se dispone a leer el cuento en voz alta)

(Los alumnos se muestran muy divertidos con el cuento y se ríen mucho, podemos escuchar a alguno interaccionar con la lectura)

Sara: ¡Estas pisando los árboles!

Dani: ¡Que pedorro es! Vaya caca.

(Cuando está a punto de terminar el libro aparece una lámina con el signo de interrogación y la investigadora rompe la lectura del libro para realizarles una pregunta)

Alumnos: ¡Ala!

Martina: Ay ay ay, ¿qué va a pasar?

Inv.: ¿Qué creéis que pasará ahora?

Martina: Que tiene una solución.

Evan: Que vuelve al pueblo

Gabriela: Que se va a perder

Dani: Que se va a perder

Oier: Yo creo que va a llorar, yo también lloro si no me quieren.

Sara: Que se va y no quiere volver más y encuentra otro sitio

(La investigadora retoma la lectura del libro para descubrir el final del libro, después de esta conversación sobre qué pasará)

(Al terminar la lectura del libro, la investigadora les realiza una serie de preguntas sobre el libro para entablar una conversación)

Inv.: ¿Os ha gustado este libro?

Alumnos: Si::

Sara: ¡Ha sido divertido!

Inv.: ¿Qué es lo que más os ha gustado?

Oier: Cuando se tiraba un pedo

(Todos los alumnos se ríen, la investigadora tiene que pedir calma unos segundos después.)

Gabriela: Cuando estaba llorando.

Sara: Cuando es amigo de todos porque todos tenemos que ser amigos.

Dani: A mí también lo que más me ha gustado ha sido cuando se echaba un pedo jaja ¡qué gracioso!

Oier: Que pedorro jajajaja

Evan: Cuando hacía cacas enormes.

(Los alumnos se ríen tanto que la investigadora tiene que ponerse seria para poder continuar)

Martina: A mí cuando salió el niño lavándose los dientes.

Inv.: Y a ver, ¿qué es lo que menos os ha gustado?

Gabriela: A mí no me ha gustado el pedo

Alumnos: jajajaja

Martina: A mí cuando llora el gigante no me gusta porque me da pena.

Dani: Cuando hay humo negro en el pueblo.

Evan: Cuando le dicen que se vaya, ¡pobre Dante!

Sara: El pedo no me ha gustado nada

Oier: Cuando llora no me gusta, me da pena.

Inv.: ¿Y a qué os ha recordado este libro?

Martina: Cuando se cepilla los dientes como yo

Evan: Yo también me los lavo

Gabriela: Y yo, con un cepillo rosa

Dani: Y yo dejo el grifo del agua cerrado

Sara: Yo también lo dejo cerrado para que no se inunde la casa

Oier: Y para que no se gaste el agua

Inv.: ¿Y os ha extrañado algo?

Alumnos: No::

Oier: A mi cuando gritaba al final desde el polo norte

Inv.: Es verdad, el gigante gritaba que cuidaran la tierra los habitantes de ella. Y gritaba fuerte para que todo el mundo se enterara. ¿Habéis escuchado otros libros como este?

Alumnos: No::

Oier: Yo tengo un libro que se llama *El gigante de Sallent* que también es de un gigante muy alto que se va de su pueblo.

(Todos dicen los demás alumnos dicen: Yo no)

Inv.: ¿Y este libro lo habéis escuchado antes?

Alumnos: No::

Inv.: ¿Ahora que habéis escuchado este libro es lo que esperabais?

Alumnos: No

Oier: No, porque en la portada no se ve que sea un gigante.

Inv.: Claro, en la portada no se puede apreciar que sea un gigante, entonces no te esperas que el libro vaya sobre un gigante. ¿Hay algo de lo que sucede en este libro que os haya pasado?

Evan: Yo una vez deje el grifo abierto.

Oier: Y yo me he echado un pedo.

(Los alumnos comienzan a reírse a carcajadas.)

Gabriela: Yo también, pero pequeño.

(Otra vez muchas risas. La investigadora tiene que pedir calma y silencio para escuchar a los demás)

Martina: Yo tiro la basura, pero a la papelera

Sara: Yo nunca tiro basura al suelo

(La investigadora coge las ilustraciones y las van viendo una a una, comentando lo que pasa en cada una y analizando los detalles de la ilustración. Una vez hecho el repaso visual de todas las ilustraciones, la investigadora les propone que se sienten en sus mesas y dibujen la que más les ha gustado, deben dibujarla sin apoyo visual, acordándose de lo que han visto. Posteriormente tienen que enseñárselas a sus compañeros para ver si saben con qué ilustración se corresponde.)

10.2.4 Sesión 4

(Los niños están sentados en frente de la maestra, formando un semicírculo en la zona de la asamblea como en las anteriores sesiones)

Inv.: Hola. Hoy es el último día que estoy con vosotros contándoos un cuento con el Kamishibai. ¿Os ha gustado la experiencia?

Alumnos: Si::

Martina: Un montonazo

Oier: Ohh yo no quiero que te vayas

Evan: Yo tampoco, quiero que nos leas más cuentos.

(La investigadora realiza un recordatorio de los anteriores libros que se han contado en las sesiones)

Inv.: Hoy os traigo pues el último libro y como siempre, hay que abrir muy bien los ojos como un búho y las orejas bien abiertas y grandes como un elefante.

Inv.: El título del libro es *¿Por qué hay tantas piedras en el fondo de los ríos?* y la autora es Belén Díaz y las ilustraciones son de Antonio Amago. Ahora vamos a pensar que veis y que creéis que va a pasar en el libro para hablar después entre todos.

(Cuando ven la ilustración todos contestan que ven una piedra/roca)

Oier: Yo veo una roca con ojos que está encima del agua, o un río.

Dani: Yo creo que el cuento va sobre el mar

Martina: Yo creo que puede ir de sirenas

Gabriela: Puede ser el cuento de la sirenita

Evan: O puede ir de la playa

(La investigadora se dispone a leer el cuento en voz alta)

(Los alumnos se muestran muy atentos con la lectura del cuento)

Evan: ¡Sapo va!

(La investigadora rompe la lectura del cuento para realizar una pregunta, incitando a los niños a lanzar hipótesis sobre lo que puede pasar a continuación)

Inv.: ¿Qué pasara ahora que el sapo choca con la nube?

Oier: Que se hace mal el sapo y la nube.

Evan: Que le dan miedo las alturas.

Martina: Que aparece ahora el niño.

Dani: Que se va a chocar con una piedra.

Gabriela: Que va a llorar.

(La investigadora retoma la lectura del libro. Poco después, vuelve a parar la lectura para realizar otra pregunta. Con esta pregunta la investigadora quiere fomentar el pensamiento y que los niños recuerden el hecho anterior, ya que se trata de una historia circular.)

Inv.: ¿Qué les había ocurrido a las termitas para que tuvieran que salir de sus termiteros?

Evan: Que tenían que salir de sus casas

Martina: Tenían que escapar de la lluvia

Dani: Que la tierra estaba mojada y tenían que salir de sus “madrigueras”

(Dani no se acuerda que el lugar donde habitan las termitas se denominan termiteros)

Oier: ¡De sus hormigueros!

(Oier confunde por el parecido a las hormigas con las termitas)

(La investigadora retoma la lectura y al terminar, les realiza una serie de preguntas sobre el libro para fomentar la conversación entre ellos)

Inv.: ¿Os ha gustado?

Alumnos: Si::

Dani: Mucho, como todos.

Inv.: ¿Qué es lo que más os ha gustado?

Dani: A mí me ha gustado ver al niño coger paja y su casa de paja.

Oier: Cuando salen las termitas por la lluvia

Evan: A mí cuando salta el sapo y se choca con la nube.

Martina: Cuando dejan a la piedra en el río.

Gabriela: Cuando la piedra dice que la dejen en el río.

Inv.: ¿Qué es lo que menos os ha gustado?

Martina: Cuando el elefante pisa al sapo fuerte

Evan: Cuando las termitas salen de su casa

Oier: Cuando el niño pisa la piedra y se hace daño en el pie, yo una vez pisé un juguete y me hice mal.

Gabriela: A mí también, no me gusta cuando el niño se hace mal con la piedra

Dani: Y a mí

Inv.: ¿A qué os ha recordado?

(Todos los alumnos coinciden en que no le ha recordado a nada)

Inv.: ¿Qué os ha extrañado?

Evan: A mí que el sapo salte tan alto para chocarse con la nube.

Martina: Cuando se pinchó en el pie me ha sorprendido.

Oier: Cuando las termitas llevaban paraguas porque no llevan.

(Los demás alumnos dicen que no les ha sorprendido nada)

Inv.: ¿Habéis escuchado este libro antes?

Alumnos: No::

Inv.: ¿Habéis escuchado otros libros como este?

Alumnos: No::

Inv.: ¿En dónde sucedió la historia?

Martina: En el mar

Gabriela: En la selva.

Oier: En la selva porque hay un elefante.

Inv.: ¿Podría haber sucedido en cualquier lugar?

Evan: No, porque no hay elefantes

Dani: En Bielsa no hay elefantes solo sapos

Oier: Gallinas sí que hay también

Martina: Mi abuelo tiene gallinas y ponen huevos.

Gabriela: En Bielsa no hay niños negritos como Dassou

Inv.: ¿Qué personaje os ha gustado más?

Martina: A mí me gusta mucho el niño

Gabriela: A mí el niño también me gusta

Martina: Copiota

Dani: La piedra porque tiene ojos

Evan: A mí me gusta mucho el sapo porque es muy gracioso

Dani: Y el elefante también es gracioso

Oier: Y la gallina y su polluelo que querían morder a las hormigas.

Inv.: ¿Alguno de los personajes te recuerda a alguien que conozcas?

Dani: A mí sí, porque mis abuelos cogieron un sapo en las piscinas y me recuerda a ese sapo. Un sapo tan feo como un ogro.

Martina: A mí la gallina me recuerda a las de mi abuelo, que también tiene pollos.

(Después de conversar, la investigadora propone una actividad que consiste en ordenar cronológicamente las ilustraciones. Deja las láminas repartidas por el suelo y los alumnos tienen que ordenarlas juntos. Los niños conversan mientras ordenan tranquilamente las ilustraciones. Para finalizar la sesión, la investigadora les propone

una actividad individual en la que tienen que crear su propia ilustración para luego enseñarla a sus compañeros en el kamishibai)

